

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**COORDENAR, SUPERVISIONAR E ORIENTAR:  
OS DESAFIOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS DO  
PEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR DE SÃO JOSÉ DOS  
CAMPOS - SP**

**Daniel Vecchio Alves**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de Especialidade em Educação e Tecnologias Digitais**

**Dissertação de Mestrado orientado pelo  
Professor Doutor João Manuel Nunes Piedade**

**2019**

## **Agradecimentos**

Antes de concluir esta pesquisa, eu não poderia deixar de expressar minha gratidão a uma série de pessoas que tornaram a realização deste trabalho possível.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a meus pais e a minha irmã, mas, mais especialmente ao meu tio Osmar Bento, a quem dedico esta pesquisa, e quem sempre acreditou na educação e me fez enxergar a importância de seguir um caminho repleto de estudos e conhecimentos, mesmo em tempos em que o pesquisador acadêmico brasileiro é destrutado perante seus órgãos governamentais. Sem seu apoio moral e material essa investigação não teria sido sequer iniciada.

Gostaria de agradecer imensamente ao Professor Doutor João Piedade, que aceitou orientar este trabalho e sempre foi muito solícito no apoio à investigação ao longo de todo o ano de 2019, sem contar suas preciosas indicações de leituras e reflexões, sempre contribuindo para levar a minha investigação a um patamar mais alto de estudo.

Não poderia deixar de agradecer à minha esposa Gislene, que me apoia diariamente ouvindo e provocando novas ideias, além de suportar, é claro, minha exaustiva rotina de pesquisador.

**Obrigado!**

*Quanto a Sócrates contenta-se em dialogar, em dialogar daquela maneira, em alvoroçar, em inquietar e em esperar que, há seu tempo, esse diálogo produza os resultados esperados: uma revolução das mentes, uma revolução do homem, uma revolução no homem.*

(Fonseca, M. J. M.. *Sócrates*, 2012)

## Índice

Resumo.....	VIII
Abstract.....	IX
Índice de figuras.....	X
Índice de tabelas.....	XI
Lista de siglas.....	XI
1. Introdução: o pedagogo a serviço da aprendizagem.....	1
1.1. Apresentação e contextualização.....	2
1.2. Estrutura interna da dissertação.....	5
2. De vigilante a gestor: o pedagogo em construção.....	10
2.1. Imanências da supervisão na história da educação.....	11
2.2. Os fundamentos panóticos da educação moderna.....	12
2.3. O panótico educacional no Brasil.....	14
2.3.1. A gestão pedagógica tecnicista durante a ditadura militar.....	16
2.3.2 A reconsolidação do gerenciamento escolar tecnicista e as indefinições do trabalho do pedagogo.....	21
2.4. O paradigma do professor coordenador nas escolas estaduais paulistas.....	24
2.5. A orientação pedagógica face às fragilidades da supervisão e da coordenação: as reformas educacionais das secretarias municipais paulistas.....	29
2.6. Necessidades e desafios atuais das práticas do pedagogo.....	36
3. O pedagogo e suas tecnologias digitais.....	39
3.1. A organização escolar por meio das TIC.....	40
3.2. O uso colaborativo das TIC na gestão pedagógica.....	45
3.2.1. Formação e ensino com as tecnologias digitais: o pedagogo 2.0.....	45
3.2.2. O trabalho pedagógico via Sistema Integrado de Gestão (SIG).....	48
3.2.3. O orientador pedagógico como mediador de novas tecnologias.....	54
4. Problema de investigação.....	60
4.1. O problema de investigação entre dimensões e questões-chave.....	63
4.2. A abordagem metodológica.....	64

4.3. Questões éticas: termo de livre consentimento, anonimato e confidencialidade dos participantes.....	66
5. Metodologia.....	69
5.1. Os participantes do estudo: métodos e procedimentos de seleção.....	70
5.1.1. Os diretores escolares.....	72
5.1.2. O pedagogo e suas principais habilitações.....	73
5.1.2.1. Coordenação pedagógica.....	74
5.1.2.2. Supervisão pedagógica.....	75
5.1.2.3. Orientação pedagógica.....	76
5.1.2.4. O professor coordenador: um pedagogo entre o ensino e a gestão.....	76
5.2. Os instrumentos de recolha de dados.....	78
5.2.1. Ferramentas utilizadas com os diretores.....	78
5.2.2. Ferramentas utilizadas com os pedagogos.....	79
5.2.2.1. Estratégias de registro da observação não-estrutural.....	79
5.2.2.2. Entrevistas face a face semi-estruturadas.....	81
5.3. Validação dos instrumentos de recolha de dados.....	85
5.3.1. Técnicas de análise de entrevistas.....	86
5.3.2. Técnicas de análise qualitativa de dados.....	87
5.3.3. Pré-análise.....	88
5.3.4. Processo geral de redução de dados.....	89
5.3.4.1. Leitura prévia ou flutuante.....	90
5.3.4.2. Segmentação.....	90
5.3.4.3. Categorização.....	91
5.3.4.4. Sistema de análise.....	92
5.3.4.4.1. Definição operacional.....	92
5.3.4.4.2. Validação.....	93
5.3.4.4.3. Valor de verdade.....	93
5.3.4.4.4. Aplicabilidade.....	93
5.3.4.4.5. Consistência.....	94
5.3.4.4.6. Neutralidade.....	94

5.3.4.4.7. Cálculo de fiabilidade.....	94
5.3.4.4.8. Processamento dos resultados.....	95
5.3.4.4.9. Recuperação do texto codificado por categoria.....	96
5.3.4.4.10. Atribuição de significado.....	96
5.4. Considerações metodológicas finais.....	98
6. Apresentação dos dados.....	100
6.1. Pré-análise, plano de análise e cálculo de fiabilidade.....	101
6.2. Apresentação dos dados por dimensões do plano de análise.....	104
6.2.1. Dimensão 1 – Os pontos de vista institucional e diretivo das práticas dos pedagogos.....	105
6.2.2. Dimensão 2 – Características dos pedagogos.....	107
6.2.3. Dimensão 3 – Intervenções dos pedagogos.....	109
6.2.4. Dimensão 4 – Pedagogo TIC.....	113
6.2.5. Dimensão 5 – Fatores inibidores e facilitadores do trabalho pedagógico.....	116
6.3. Apresentação dos dados por observador e entrevistados.....	119
6.4. Apresentação dos dados por escolas participantes.....	122
6.5. Balanço final da apresentação dos dados.....	126
7. Discussão dos resultados e considerações finais.....	128
7.1. Análise das questões de investigação.....	130
7.1.1. A situação estrutural dos espaços de atuação dos pedagogos.....	130
7.1.2. O foco dado pelos pedagogos ao trabalho de coordenação, de supervisão e de orientação pedagógicas.....	134
7.1.3. Possíveis contributos dos pedagogos aos processos de ensino-aprendizagem e seus principais desafios.....	138
7.1.4. Em busca do tempo perdido: as TIC como suporte à multifuncionalidade dos pedagogos.....	140
7.2. Síntese dos principais resultados.....	144
7.2.1. Algumas notas sobre as características corporativas da educação pública brasileira.....	144

7.2.2. A tendência do uso da taxonomia de competências na avaliação somativa.....	146
7.3. Em busca das práticas inovadoras e colaborativas dos pedagogos: o Guia do Pedagogo 2.0.....	150
7.4. Limites de estudo e orientações para investigações futuras.....	157
8. Referências.....	158
8.1. Referências legislativas.....	165
9. Lista de anexos.....	167
10. Lista de apêndices.....	169

## **Resumo**

A presente investigação propõe analisar as dimensões e os desafios educacionais e tecnológicos mais significativos nos exercícios da coordenação, da supervisão e da orientação pedagógicas do ensino fundamental de escolas públicas paulistas. Primeiramente, a investigação se dirige ao histórico da regulamentação do trabalho do pedagogo, assinalando semelhanças e diferenças entre as épocas levando em consideração suas leis de base, diretrizes, decretos e resoluções. Em segundo lugar, a pesquisa se centra na análise das tecnologias digitais mais acessíveis aos pedagogos, ponderando suas demandas, seus usos, bem como suas potencialidades no suporte a diferentes especialidades. Após este primeiro processo de investigação, partiremos ao trabalho de campo para melhor compreender o papel do pedagogo nas escolas públicas. A recolha de dados desta fase exploratória será realizada por meio da análise qualitativa de conteúdo, em que entrevistas semi-estruturadas e um diário de bordo serão elaborados e analisados no intuito de reconhecermos que as TIC são instrumentos de alto potencial para promover operações específicas no âmbito da orientação pedagógica, podendo ainda auxiliar o pedagogo a atingir maior efetividade em outras especialidades. Em contrapartida, dentre os resultados apresentados, destaca-se a sobrecarga de funções exercidas por esse profissional, bem como a alta taxa de resistência apresentada pelos docentes aos pedagogos, demonstrando a não aceitação de sua liderança, descontentamento que ocorre principalmente pela falta de uma postura mais democrática que apoie os docentes em sua formação. Observa-se, ainda, que a alta taxa de decisões centralizadas que partem das secretarias de educação indica que os pedagogos das escolas públicas perdem sua autonomia tanto no processo de formação de professores quanto no processo de construção do ensino, já que na maior parte das vezes esse profissional assume apenas um papel técnico, no sentido de se limitar a ponderar notas avaliativas e planos de metas que são impostos unilateralmente às escolas.

Palavras-chave: Pedagogo, habilitações pedagógicas, colaboratividade, tecnologias digitais.



## **Abstract**

This research proposes to analyze the dimensions and the most significant educational and technological challenges in the exercises of coordination, supervision and pedagogical orientation in the elementary public schools in São Paulo. Firstly, the research investigate the history of the pedagogic work regulation, pointing out similarities and differences between the ages taking into account its basic laws, guidelines, decrees and resolutions. Secondly, the research focuses on the analysis of the most accessible digital technologies for pedagogues, considering their demands, their uses, as well as their potentialities in supporting different specialties. After this first research process, we will go to promote a field work to better understand the role of the pedagogue in public schools. Data collection from this exploratory phase will be carried out through qualitative content analysis, in which semi-structured interviews and a diary report will be prepared and analyzed in order to recognize that ICTs are high potential instruments for promoting specific operations within pedagogical orientation, and may also help the pedagogue to achieve greater effectiveness in other specialties. On the other hand, among the results presented, we highlight the overload of functions performed by this professional, as well as the high resistance rate presented by teachers to the pedagogues, demonstrating the non-acceptance of their leadership, discontent that occurs mainly by the lack of a more democratic posture to support the formation teacher process. It is also observed that the high rate of centralized decisions that come from the education departments indicates that the public school pedagogues lose their autonomy both in the process of teacher education and in the process of construction of the students education, since in many times this professional assumes only a technical role in limiting himself to pondering assessment scores and goals that are unilaterally imposed on schools.

**Keywords:** Pedagogue, pedagogical qualifications, collaborativity, digital technologies.

## **Índice de figuras**

Figura 1 – Mapeamento das habilitações do pedagogo.....	4
Figura 2 – Mapeamento do corpo de profissionais das escolas estaduais.....	24
Figura 3 – Mapeamento do corpo de profissionais das escolas municipais de São José dos Campos.....	32
Figura 4 – Resumo esquemático das fases de análise de conteúdo de Bardin (2015).....	89
Figura 5 – Distribuição do corpo de profissionais atuantes nas escolas públicas.....	135

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Definição das funções pedagógicas proposto por Rangel (2007).....	34-35
Tabela 2 – As ferramentas tecnológicas dos pedagogos.....	57-58
Tabela 3 – Cronograma do trabalho de campo.....	84-85
Tabela 4 – Questões e objetivos de investigação.....	99
Tabela 5 – Cálculo de Fiabilidade.....	103
Tabela 6 – Recorrências ao ponto de vista institucional.....	105-106
Tabela 7 – Recorrências sobre as características dos pedagogos.....	108
Tabela 8 – Referências às intervenções dos pedagogos.....	110
Tabela 9 – Referências ao uso de tecnologias por parte dos pedagogos.....	114
Tabela 10 – Referências aos fatores condicionantes do trabalho dos pedagogos..	116-117
Tabela 11 – Referências a receios e insatisfações entre observador e entrevistados.....	119
Tabela 12 – Ocorrência de atividades orientacionais entre observador e entrevistados	120
Tabela 13 – Referências às tecnologias utilizadas pelos pedagogos.....	121
Tabela 14 – Referências às habilidades dos pedagogos.....	122-123
Tabela 15 – Referências aos tipos de TIC e seus modos de uso por escola.....	124
Tabela 16 – Referências à falta de estrutura escolar disponível aos pedagogos.....	125
Tabela 17 – Referências às práticas formativas das duas escolas participantes.....	132
Tabela 18 – Referências às relações entre pedagogos e professores.....	137
Tabela 19 – Referências aos fatores inibidores da prática dos pedagogos.....	139
Tabela 20 – Referências aos tipos e aos modos de uso das TIC.....	141
Tabela 21 – Taxonomia da participação em espaços de formação com base na tipologia de Beuret (2006).....	153-154

## Lista de siglas

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
ADC	Avaliação Diagnóstica Complementar
ADE	Avaliação de Desenvolvimento Escolar
AE	Aluno Especial
AEE	Atendimento de Educação Especial
API	Atendimento Psicopedagógico Institucional
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNNC	Base Nacional Comum Curricular
Cefe	Centro de Formação do Educador
CPC	Conselho Participativo de Classe
DE	Diretoria de Ensino
Dir.1	Diretora 1
Dir.2	Diretora 2
EFAP	Escola de Formação de Professores
EMAI	Ensino Matemática Anos Iniciais
HTC	Horário do Trabalho Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
LEDI	Laboratório de Educação Digital e Interativa
LMS	Learning Management System
MAP	Matriz Paulista
MEC	Ministério da Educação
MMR	Método de Melhoramento de Resultado
OT	Orientação Técnica
PAN	Plano de Ação de Nivelamento
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PC1	Professora Coordenadora 1
PC2	Professora Coordenadora 2
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RI	Recuperação Intensiva
RP	Recuperação Paralela
SAEB	Sistema de Avaliação Escolar Brasileiro
SARESP	Sistema de Avaliação Escolar de São Paulo
SEC	Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos-SP
SED	Secretaria Escolar Digital
SEE/SP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
SIEF	Simulação do Ensino Fundamental
SIG	Sistema Integrado de Gestão
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UE	Unidade Escolar

## **1. Introdução: o pedagogo a serviço da aprendizagem**

---

## **1. Introdução: o pedagogo a serviço da aprendizagem**

### **1.1. Apresentação e contextualização**

Não é mais novidade o fato de que o sistema educacional vem sofrendo influência direta das últimas transformações ocorridas na sociedade, transformações essas relacionadas, principalmente, à crescente utilização das tecnologias digitais para acessar uma gama de informações que nem sempre é transformada em conhecimento, conforme afirma Nery (2013, p. 25): “Essas mudanças vão desde uma nova postura do professor em sala de aula até a própria função social da escola, que ainda não responde às necessidades da sociedade”.

Em busca de refletir sobre a inversão desse cenário educacional brasileiro, propomos uma investigação, realizada no âmbito do programa de mestrado em educação, visando compreender o papel do pedagogo nas escolas públicas, de modo a abranger suas diferentes ferramentas e especialidades. Com essa proposta de investigação, concluiremos que o trabalho inovador e colaborativo do pedagogo é indispensável para a promoção da formação e da aprendizagem dentro das instituições de ensino. Mas, será que o pedagogo detém essas formas de trabalhar? Diante desse problema levantado, o objetivo da presente pesquisa de mestrado é investigar se os pedagogos atuam, sobretudo, como formadores de professores ou se são apenas operadores de ações técnico-pedagógicas das secretarias de educação. Para tal investigação, o aporte teórico utilizado foi Mary Rangel, José Carlos Libâneo, Laurinda Almeida, Vera Placco, dentre outros autores que foram pesquisados por seus trabalhos desenvolvidos sobre a atuação dos pedagogos no espaço escolar público.

Com base nesses autores e, sobretudo, nas pesquisas de campo realizadas, diagnosticamos que, embora tenha sido efetivado um número considerável de reformas educacionais, tais reformas não configuraram, de modo geral, uma “nova racionalidade pedagógica. O que observamos é que as concepções e práticas dos professores se alteram lentamente, no decurso das práticas formativas” (Silva, 2014, p. 2). Ademais dentre essas e outras questões, fomos percebendo, no decorrer da investigação, que prepondera ainda certa indefinição da figura e do papel do pedagogo dentro e fora das escolas.

Nesse sentido, a análise apresentada por esta investigação corrobora os estudos de Libâneo e Pimenta (1999, p. 250), que apontam para o fato de que, nessa indefinição, ocorre certa “redução do trabalho pedagógico à docência, o que não pode constituir-se numa equiparação imutável”. Portanto, sem deixar de incluir algumas das implicações históricas na atuação desse profissional, nesta pesquisa concordaremos com Libâneo e Pimenta (1999, p. 252) que “a identificação do pedagogo com o docente incorre num equívoco lógico-conceitual”, pois a pedagogia é, sobretudo, uma reflexão teórica que “investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos” (*ibidem*). Logo, a ação pedagógica não deve se restringir às práticas docentes, visto que, “se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (Libâneo e Pimenta, 1999, p. 252).

Desse modo, reduzir a ação pedagógica à docência ou a qualquer outra profissão educacional que fuja de suas especialidades é produzir um reducionismo prático-conceitual. Assim, o termo pedagogia não deve apenas ser entendido como metodologia, isto é, como prática do ensino, tendo em vista os diversos conceitos da teoria educacional: “A pedagogia é mais ampla que a docência, a educação abrange outras instâncias além da sala de aula, ‘profissional da educação’ é uma expressão mais ampla que ‘profissional da docência’, sem pretender com isso diminuir a importância da docência” (Libâneo e Pimenta, 1999, p. 252).

Foi levando em consideração a relevância dessa temática que iniciamos a presente pesquisa com vistas a contribuir com os estudos existentes sobre a atuação do pedagogo nas escolas públicas, considerando para tal as variáveis que limitam ou que podem ajudar esse profissional a atuar de forma mais inovadora e colaborativa dentro das instituições educacionais. Na realidade, o que mais nos chamou a atenção é como ainda há muita descrença entre os docentes brasileiros com o espaço do trabalho coletivo proposto pelos pedagogos. Independente desta descrença generalizada, porém, veremos que o trabalho do pedagogo possui sua relevância dentro do ambiente escolar.

Com base nessa premissa, veremos ao longo desta pesquisa que, quanto mais fortalecido for esse elo entre o pedagogo e os demais membros da comunidade escolar, mais sucesso haverá no desempenho de suas funções, principalmente “no desenvolvimento de uma equipe de professores coesa, integrada e preparada para ajudar os estudantes em suas necessidades” (Nery, 2013, p. 26-27). Sendo assim, para haver

professores mais qualificados é necessário haver pedagogos mais qualificados para oferecer uma formação apropriada no local de trabalho dos professores, se voltando exclusivamente para as necessidades específicas dos professores. Trata-se de uma tarefa imprescindível que deve ser desenvolvida pelos pedagogos.

Portanto, o pedagogo é um professor, mas com atribuições distintas, pois ele precisa se responsabilizar por diversas medidas organizacionais que devem ser tomadas aprofundadamente. Por isso, não deixaremos de lado nesta pesquisa, o objetivo de tentar melhor compreender as variadas especialidades de um pedagogo. Para o entendimento da atuação desses profissionais de acordo com o que foi estudado e observado durante o trabalho de campo, é possível evidenciar as seguintes habilitações dos pedagogos apresentadas abaixo.



Figura 1 – Mapeamento das habilitações do pedagogo



Como se observa nesta figura há um grande leque de especialidades que devem ser executadas pelos pedagogos, e cada uma delas ainda está muito longe de ser estudada devidamente, com exceção talvez da psicopedagogia. Veremos que alguns documentos históricos e atuais não utilizam o termo “habilitações”, embora se refiram ao pedagogo como um profissional “habilitado”. Apenas se referem à “diversificação na formação do pedagogo para atender às diferentes demandas sociais por intermédio da ‘formação diferenciada, composta pelas diferentes opções oferecidas aos alunos’. Ou seja, são previstas áreas de atuação do pedagogo não-docente (outras habilitações?), tendo ainda a docência como base comum da formação” (Libâneo e Pimenta, 1999, p. 248).

Apesar da falta de estudos sobre as variadas especialidades do pedagogo, o estudo sobre sua atuação vem se delineando com alguns pesquisadores, como Rangel e Libâneo, que serão atentamente estudados nesta investigação. Mesmo assim, ainda há uma grande dificuldade em se estabelecer quais são as funções específicas desse agente educacional, que, apesar de atuar em âmbito pedagógico, têm se voltado para outras áreas presentes na escola, como a administrativa e, até mesmo, a financeira. Nesta dissertação, portanto, buscaremos fazer um levantamento de sua atuação de modo a perceber sua demanda de funções dentro das escolas participantes do estudo.

Tendo em vista a relevância do tema e do problema geral de investigação levantados, nomeadamente sobre as formas de atuar e de trabalhar do pedagogo nas escolas públicas, consideraremos, no decorrer da investigação, as variáveis que podem inibir ou ajudar esse profissional a agir de forma mais eficaz junto ao corpo de professores. Para tanto, procuramos investigar o histórico de atuação do pedagogo, bem como as principais ferramentas digitais utilizadas por esse profissional atualmente.

Sendo assim, nesta pesquisa, perpassaremos por alguns pontos de estudo como as bases históricas em que a figura do pedagogo está fundada, e o que o pedagogo precisa saber e fazer atualmente para desenvolver suas ações de modo a contribuir com o processo educacional como um todo. Atentaremos-nos, também, às ferramentas tecnológicas que o pedagogo pode optar e como utilizá-las para a execução de suas tarefas. São pontos introdutórios que darão início aos primeiros capítulos da dissertação, fundamentando, assim, os registros coletados e a análise dos resultados da pesquisa.

## **1.2. Estrutura interna da dissertação**

Após a apresentação e contextualização sucinta da investigação, esclarecendo a sua pertinência e os seus objetivos, apresentamos a estrutura interna desta pesquisa de mestrado, evidenciando todo o trajeto percorrido na definição, na implementação e na produção dos seus resultados. Composto por seis capítulos, este documento procurou discutir e sustentar a investigação desenvolvida, principalmente no que remete ao problema e aos objetivos de investigação que, por sua vez, orientaram todas as fases do presente estudo.

No primeiro capítulo, intitulado “De vigilante a gestor: o pedagogo em construção”, buscamos os contornos da figura do pedagogo recuperando marcos em seu processo histórico-educacional, situando-o no seu antigo campo de atuação. Nessa senda histórica da atuação escolar do pedagogo, notaremos que a necessidade de setorização da sua prática sempre foi explícita nas escolas brasileiras, pois desde os primeiros sistemas educacionais implementados no país se pensou nas responsabilidades que vão da organização dos espaços de aprendizagem até as tarefas mais administrativas. O intuito deste capítulo, portanto, foi demonstrar que, desde décadas atrás, existe grande dificuldade de desmembrar as funções pedagógicas das administrativas, evidenciando com profundidade a questão das funções específicas do pedagogo.

No segundo capítulo, “O pedagogo e suas tecnologias digitais”, procuramos buscar um modelo concomitantemente inovador, especializado e colaborativo do papel do pedagogo nas escolas, ou seja, pensá-lo hoje, no contexto das novas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). Durante esse segundo capítulo tentamos responder quais são as tecnologias digitais mais utilizadas pelos pedagogos atualmente e como utilizá-las com vista a integrar e, também, especializar os seus trabalhos de coordenação, supervisão e orientação pedagógicas.

Considerando tais pontos, nos atentaremos, neste capítulo, às possibilidades de desenvolvimento das ações do pedagogo a partir do uso de tecnologias digitais, que podem e devem auxiliar a dinamizar suas funções, implicando em novas formas de comunicar e perceber o espaço escolar, e orientando um trabalho pedagógico sempre em busca das estratégias de formação e de aprendizagem mais adequadas a cada contexto. Por fim, veremos que as tecnologias digitais são uma ferramenta eficaz para o pedagogo cuidar das tarefas principais da gestão, da formação e do ensino de uma escola,

envolvendo o planejamento escolar e a coordenação de equipes para a realização do trabalho pedagógico planejado.

Para um melhor e mais efetivo entendimento do tema e das questões levantadas até aqui, propomos estudar as práticas do pedagogo dedicando parte da pesquisa a um trabalho empírico por meio da observação não-estruturada e por meio de entrevistas semi-estruturadas com diretores e pedagogos do ensino fundamental de duas escolas públicas: uma escola municipal e uma escola estadual da cidade de São José dos Campos – SP.

Como suporte a esta fase exploratória da pesquisa de mestrado, realizamos entrevistas (Apêndice E) com cinco pedagogos, entre eles dois diretores, bem como desenvolvemos um diário de bordo (Apêndice F) para sistematizar e aprofundar todas as observações registradas em campo. Os resultados mostraram que os pedagogos precisam de mais autonomia, de mais recursos e, sobretudo, de mais formação. Por vezes, veremos que o pedagogo deve desempenhar tarefas específicas que não são tratadas nem nos cursos de licenciatura das universidades nem nos cursos de especialização, sem considerar que a própria legislação deixa a desejar a atribuição de suas funções.

O trabalho de campo promovido por esta pesquisa foi precisamente planejado nos terceiro e quarto capítulos, “Problema de investigação” e “Metodologia” respectivamente, em que apresentamos mais sistematizadamente a problemática investigada durante todo o estudo, sem deixar de esclarecer as metodologias e os procedimentos de pesquisa seguidos. Tais métodos e procedimentos são fundamentados, no terceiro capítulo, por questões e objetivos de investigação específicos, que foram levantados no sentido de abordar a caracterização do trabalho do pedagogo e a importância das tecnologias digitais em suas tarefas. Já no quarto capítulo, apresentamos todas as fases da análise de conteúdo, com base nos procedimentos de Bardin (2015), organizando, assim, todo o processo de registro, validação e atribuição de significado ao *corpus* das fontes produzidas durante a fase exploratória da pesquisa.

No quinto capítulo, “Apresentação dos dados”, entramos em contato com as informações advindas do trabalho de campo e que foram sistematizadas num plano de análise categorizado e codificado. Veremos, neste capítulo, que o acúmulo de tarefas é um dos maiores índices apresentados pelas fontes da pesquisa, dado esse que atinge diretamente a qualidade das tarefas desenvolvidas pelos pedagogos. Outra questão é o

excesso de orientações técnicas especificamente voltadas às avaliações externas do governo. No sexto capítulo, no entanto, é onde trabalharemos de fato todos esses dados apresentados no capítulo quinto, em que chegaremos à interpretação de que, no geral, o pedagogo perde sua autonomia no processo de formação de professores, já que, muitas vezes, esse profissional assume um papel de executor de decisões técnicas que são impostas às escolas. Além disso, neste último capítulo, destaca-se o alto índice de sobrecarga nos exercícios do pedagogo, bem como a alta taxa de resistência apresentada pelos docentes a esses profissionais, demonstrando a “não aceitação de sua liderança, quer por falta de preparo e experiência dos pedagogos eleitos, quer por descontentamento de parte dos professores causado pela falta de uma postura mais democrática que apoie os docentes em sua formação” (Nery, 2013, p. 40-41).

Ademais, veremos que a alta taxa de ações centralizadas que partem da secretarias de educação aponta que os pedagogos das escolas públicas perdem sua autonomia e sua efetiva participação no processo de formação de professores e no processo de construção do ensino dos estudantes, já que na maior parte das vezes esse profissional assume apenas um papel técnico no sentido de ponderar notas avaliativas e planos de metas que são impostos unilateralmente às escolas, a exemplo das reuniões semanais de MMR que ocupam os momentos que deveriam ser dedicados à formação dos orientadores pedagógicos e dos professores coordenadores. Nesse contexto, perceberemos as escolas públicas ainda proporcionam poucos momentos de formação efetiva aos seus profissionais.

Diante desses resultados, concluímos que é preciso haver mais colaboratividade nas decisões a serem tomadas pelos pedagogos dentro das escolas, precisa haver, também, um olhar mais cauteloso desse profissional sobre a formação da equipe docente, estar mais perto de todos os outros agentes educacionais e ser mais determinante para a evolução das práticas de ensino oferecidas aos estudantes. É fato que, diante de tantas decisões centralizadas das secretarias de educação, os pedagogos não têm tido autonomia dentro das escolas públicas. Assim, muitas vezes esses profissionais são impedidos de fazer algo para deixar a marca do seu direcionamento pedagógico nas unidades escolares.

Levando em consideração a falta de abertura para transformações diversas por parte dos órgãos educacionais, chegamos a conclusão de que somente com um trabalho de parceria efetiva é que será possível aos pedagogos amenizar os conflitos e as tensões

existentes dentro das escolas, fortalecendo a confiança de seus pares, ou seja, o trabalho em equipe. Trabalhando de forma colaborativa, muitas limitações do trabalho do pedagogo com certeza diminuirão. São várias as estratégias colaborativas que podem ser mediadas pelos pedagogos, como veremos na parte conclusiva desta dissertação de mestrado, mas, na prática, como poderemos confirmar pelas fontes de análise e pelas colocações de outros autores como Libâneo, Placco e Nery, por exemplo, a atuação do pedagogo, que deve ser muito mais voltada para a formação do professor e para a construção do trabalho pedagógico, permanece considerada ainda como a atuação do “profissional ‘Bombril’, porque ele tem mil e uma utilidades” dentro da escola (Entrevistas, p. 19).

Portanto, teremos em conta que o pedagogo precisa estar mais livre para elaborar planos de trabalho voltados para o agrupamento, para a “gestão de sala, para o desempenho de novas ferramentas e para as práticas metodológicas de avaliação processual. Enfim, o pedagogo precisa de tópicos que facilitem a aprendizagem dos alunos e melhore a qualidade de ensino nas escolas” (Nery, 2013, p. 34). Se almejamos, durante todo o percurso desta investigação, um pedagogo mais próximo da atuação pedagógica, veremos, porém, que o cotidiano escolar aponta para outras direções, sendo esse desvio o desenrolar dos problemas e dos contextos que serão estudados e analisados nos capítulos posteriores.

## **2. De vigilante a gestor: o pedagogo em construção**

---

## **2. De vigilante a gestor: o pedagogo em construção**

### **2.1. Imanências da supervisão na história da educação**

Buscar um sentido para a figura do pedagogo exigiu recuperar marcos em sua própria origem, percebê-lo em seu processo histórico-educacional e situá-lo no seu campo de atuação. Nessa busca inicial, nos voltamos brevemente à Grécia antiga, quando surgiram os primeiros sistemas educacionais, como o platônico e o aristotélico, que começaram a selecionar e preparar pessoas para desempenhar papéis educacionais e intelectuais na sociedade.

No sistema platônico de ensino, por exemplo, desenvolvia-se a maiêutica socrática, que era uma das mais importantes marcas filosóficas desse sistema, marca essa fundamentada pelas habilidades ou competências que eram estimuladas no aprendiz por um determinado mestre. Admite-se, aliás, que Sócrates foi um dos primeiros pensadores a atingir uma super visão sobre o conhecimento e o processo educacional em si, sensibilizando-se para o processo interior que havia na construção de qualquer aprendizado. Nesse sentido, o conhecimento estaria atrelado às construções ativas de cada indivíduo e não em ensinamentos transmitidos por meio de musas, oráculos ou poetas. Para seu discípulo Platão, a ciência verdadeira, elaborada com base na filosofia, não era transmitida por deuses e nem se aprendia nos cantos, ou seja, “não era imposta de fora à alma. É nela mesma, e por ela mesma, pelo seu próprio trabalho interior, que a alma atinge a ciência, a descobre e a inventa” (Koyré, 1988, p. 15).

Era com base nessa premissa que se constituía a célebre maiêutica socrática tão celebrada por Platão em seus famosos *Diálogos*, especificamente por meio do personagem de seu mestre Sócrates, cujo ensinamento hoje nos orienta não só à docência, mas também a sua gestão, ou seja, às possibilidades ou às formas de organizar e conduzir a construção do conhecimento. Contudo, nas épocas antiga e medieval, embora tenha surgido uma educação diferenciada caracterizada pelas escolas e pelas primeiras academias, ainda não se põe sistematicamente o problema da gestão do aprendizado promovida por ações coordenadoras, supervisoras e orientadoras: “Isto porque a escola, via de regra, constituía uma estrutura simples, limitada à relação de um mestre com seus discípulos” (Saviani, 2007, p. 16).

Quando essa estruturação começa a ocorrer no período moderno, veremos que a presença da ação coordenadora e supervisora vai assumindo claramente não uma forma plena de subsidiar a orientação pedagógica, mas, sobretudo, uma forma de controle e fiscalização de professores e estudantes, chegando ao ponto da coerção punitiva com castigos físicos brutais.

## **2.2. Os fundamentos panópticos da educação moderna**

Ao adentrarmos na senda moderna dos processos educativos, o que temos é o surgimento do interesse numa supervisão como expressão do “desejo de controle máximo dos movimentos e das características dos outros” (Foucault, 1987, p. 177). Ao longo de séculos almejou-se um sistema educacional cada vez mais controlador, que consista em vigiar todos os mestres e aprendizes, levando-os a adotar o comportamento desejado pelos diretores e regentes das instituições de ensino.

É assim que chegamos a ideia de panóptico explorada por Michel Foucault em seu clássico *Vigiar e punir* (1987), em que se traça as consequências do plano do filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham, que em 1785 planejou uma penitenciária ideal que permitia a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes pudessem saber se estavam ou não sendo observados:

O *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (Foucault, 1987, p. 223).

Estamos diante de uma linha bastante tênue entre prisão e escola, em que a doutrinação e o controle são os fins de tal estrutura. Mesmo anteriormente a Bentham, encontramos os primórdios dessa base com as origens do *Ratio Studiorum* das *Constituições* da Companhia de Jesus, elaboradas por seu fundador Inácio de Loyola e em vigor a partir de 1552. A quarta parte dessas constituições já trazia as linhas mestras da organização didática e, sobretudo, sublinhava o espírito que deveria animar toda a atividade de monitoramento da ordem religiosa. O *Ratio* dos jesuítas evidenciava a figura



do prefeito geral de estudos como assistente do reitor para auxiliar na “boa ordenação dos estudos”, a quem “os professores e todos os alunos deveriam obedecer” (*Ratio Studiorum*, 1635, p. 17).

Nesse documento registra-se a criação da função supervisora “destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito dos estudos” (Saviani, 2007, p. 21). O exercício do prefeito dos estudos, ademais, era regulado por trinta regras. A regra nº 1, por exemplo, estabelece que é dever do prefeito “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus” (*Ratio Studiorum*, 1635, p. 17).

A regra nº 17, por sua vez, referente à função de “ouvir e observar os professores”, estipula que o prefeito deve “[...] de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assistir às aulas dos professores; e ler também, por vezes, os apontamentos dos alunos” (*Ratio Studiorum*, 1635, p. 20). Explicita-se, com essas e outras regras do *Ratio Studiorum*, as ideias primevas de supervisão pedagógica em língua portuguesa, em frágil dependência a um sistema panótico de relação sócio-intelectual, que se mantém mesmo com o desmantelamento da ordem jesuítica a partir do século XVIII em Portugal:

Com o alvará de 28 de junho de 1759, que institui as reformas pombalinas da instrução pública em decorrência da expulsão dos jesuítas e extinção de seu sistema de ensino, foram criadas as aulas régias. Nessas circunstâncias, ficou um tanto diluído o caráter orgânico da função supervisora concentrada na figura do prefeito dos estudos, que caracterizava a organização do ensino jesuítico. O alvará previa, no entanto, o cargo de diretor geral dos estudos e a designação de comissário para fazer, em cada local, o levantamento do estado das escolas. A julgar pelas cartas dos professores régios de Pernambuco, o comissário exercia, também, a função de diretor de estudos (Saviani, 2007, p. 21-22).

Nesse contexto, a noção de supervisão se concentrava na figura do diretor geral, e os aspectos de direção e coordenação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários do diretor geral de estudos. É, sobretudo, no bojo do processo de industrialização que essa organização fiscalizadora dos processos educativos será aperfeiçoada, sendo inevitável nos remetermos a Foucault (1977), na averiguação da

ideia de panóptico como expressão do desejo moderno de controle total dos outros em nível institucional e nacional.

Ocorreu no período industrial europeu e norteamericano uma intensificação do pensamento mercantil na educação, reflexo das mudanças significativas que ocorria na organização do trabalho, da escola e da família através, principalmente, de “ideias relacionadas à organização racional das tarefas (taylorismo, fordismo), bem como ao controle do comportamento (behaviorismo). O foco recai na racionalização do humano, transformando-o em fator econômico, segundo a teoria do capital humano, e colocando para a escola a responsabilidade pela formação de uma mão de obra qualificada para, posteriormente, ser absorvida pelo crescente mercado de trabalho advindo dos primeiros setores industriais do século XVIII.

### **2.3. O panóptico educacional no Brasil**

Muitos dos problemas que se colocam atualmente nos exercícios dos pedagogos têm sua explicação na origem da configuração formal da função, geralmente associada ao controle (panóptico). Embora tenhamos no Brasil, como visto, rastros da função supervisora desde o século XVI, sob a influência da *Ratio Studiorum* dos jesuítas, o modelo de supervisão que terá maior incidência sobre o nosso é o dos Estados Unidos, que deu origem à “Inspeção Escolar” durante o seu processo de industrialização no século XVIII.

No Brasil, os debates que se travaram no final do período monárquico, desde o parecer-projeto de Rui Barbosa de 1882, convergem para um ponto comum: a necessidade de articulação de todos os serviços de educação numa coordenação nacional, o que colocava em pauta a questão da organização de um sistema nacional de educação. Tal questão, aliás, ocupou a atenção de muitos países até o final do século XIX: a estruturação e implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino. Nessa circunstância, veremos que a ideia de coordenação e supervisão vão ganhando contornos cada vez mais nítidos:

[...], em 26 de agosto de 1897, na Lei nº 520 extingue-se o Conselho Superior de Instrução Pública dos Estados em prol das inspetorias distritais, ficando a direção e a inspeção do ensino sob a responsabilidade de um inspetor geral, em todo o Estado, auxiliado por dez inspetores escolares. Assim, volta-se à prática, anterior à reforma, de em cada município a fiscalização das escolas

estaduais ser exercida por delegados ou representantes das municipalidades. Essa involução na reforma da instrução pública coincide com a consolidação do domínio da oligarquia cafeeira que passa a gerir o regime republicano por meio da política dos governadores. [Contudo,] Seria preciso esperar o período final da República Velha com a crise dos anos 20 para se retomar as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema da educação como uma questão nacional (Saviani, 2007, p. 25).

O que dá relevância à década de 1920, do ponto de vista do tema abordado por Saviani, é o surgimento dos “profissionais da educação”, isto é, o aparecimento dos “técnicos” em escolarização, constituindo-se assim uma nova categoria profissional na área. Tal surgimento foi estimulado pela Associação Brasileira de Educação criada também nessa década, mais precisamente em 1924, o que nos revela a preocupação da ação supervisora em âmbito nacional.

Sob o impulso desenvolvimentista do governo getulista durante a década de 1930, que acelerou o processo de industrialização e urbanização de grandes cidades brasileiras, especialmente no sudeste, se intensificou as pressões sociais em torno da questão educacional da mão de obra para acompanhar o crescente desenvolvimento. Portanto, depois de 1930, toda essa mobilização ganha expressão nacional, passando a ser coordenada pelo poder centralizador do governo de Getúlio Vargas.

Nesse período foram instituídos órgãos próprios de administração do ensino em substituição às inspetorias. Essa separação entre a “parte administrativa” e a “parte técnica” foi condição fulcral para o surgimento da figura do coordenador e do supervisor pedagógicos como distinta do diretor. Com efeito, nessa nova divisão do trabalho escolar proposta, assinala Nereide Saviani que cabe ao diretor a “parte administrativa”, ficando o supervisor com a “parte técnica” (Saviani, 1981, p. 56). É quando o inspetor assume um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas estruturais e aplicar punições, passando esse profissional a ser chamado de supervisor.

Para atender a essa exigência de forma efetiva, instituiu-se, no âmbito das reformas Francisco Campos, o Estatuto das Universidades Brasileiras que previa a implantação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras, a exemplo do que ocorreu na Universidade de São Paulo (USP). Tais faculdades foram responsabilizadas por formar os professores das diferentes disciplinas das escolas secundárias, criando-se, em seu interior, o curso de pedagogia, com a principal incumbência de formar professores das disciplinas específicas do Curso Normal, bem como os técnicos de educação.

Concomitante a essa estruturação no ensino superior, outras reformas de Francisco Campos, de 1931, e as reformas Capanema, de 1942 a 1946, dão sequência, em âmbito nacional, ao processo de reestruturação do ensino brasileiro que irá desembocar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1961. Nessas reformas, a categoria “técnico de educação” tinha ainda um sentido muito genérico. Na verdade, os cursos de pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação, e assim permaneceu até os anos de 1960.

### **2.3.1 A gestão pedagógica tecnicista durante a ditadura militar**

Embora desde pelo menos a década de 1930 a ideia de supervisão tenha se encaminhado em direção à especificação das atribuições do coordenador e do supervisor, pedagógicos, sinalizando com isso a sua profissionalização, permanecia, ainda, certa indefinição, especialmente em relação às funções de inspeção. Assim, é verdade que já a reforma Francisco Campos, de 1931, se referia às tarefas de acompanhamento pedagógico, no entanto tais tarefas eram atribuídas a um inspetor escolar e ainda “se reduziam, na prática, aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que esse acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente fixo no interior da unidade escolar” (Saviani, 2007, p. 29-30).

Isso só vem a ocorrer somente nos anos de 1970, quando houve uma maior propagação da educação tecnicista, acentuando nas escolas a tentativa de interligar um sistema empresarial à administração escolar.<sup>1</sup> Nessa época

[...] aconteceu uma política suscetível aos interesses da classe dominantes no país, o que também resultou em secundarização do acesso e da formação dos mais necessitados. A educação deveria assegurar o processo de desenvolvimento econômico do país através da consolidação da estrutura do Capital Humano, assim procurou

---

<sup>1</sup> “Alguns dos aspectos que podemos colocar em destaque sobre a política educacional e as realizações da Ditadura Militar no Brasil, são: a vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, que se efetivou especialmente no intento de implantação universal e compulsória do ensino profissionalizante; favorecimento à privatização do ensino; distinção da oferta de ensino, conforme as classes sociais no país. Foi nesta década que os conteúdos a serem aplicados eram escolhidos por sua relevância social e de discussão em grupos, questionando-se sua abordagem e organização” (Leme, 2018, p. 3).

equacionar o sistema educacional à concepção econômica de desenvolvimento (Leme, 2018, p. 1).

Em síntese, durante a ditadura militar foi imposta uma política educacional que se materializou nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria de agentes educacionais. Segundo Leme (2018), havia a necessidade de formarem técnicos com tarefas específicas a serem realizadas nas escolas para o acompanhamento do ensino. Diante disso, o caráter tecnicista do papel do pedagogo teve como consequência “o esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo. Além disso, a estrutura curricular levou a um currículo fragmentado e aligeirado, visto que havia a necessidade da formação rápida de profissionais que pudessem atuar no ensino, era uma formação de curto prazo e em massa” (Leme, 2018, p. 2).

Ademais, o pensamento de militarização, hegemônico ao longo da década de 1960 e 70, reforçou essa concepção de fiscalização e punição que ainda se sustenta enquanto ferramenta supervisora em muitas escolas. Como um dos exemplos dessa situação de reforço da política de punição e controle educacional, vale destacar o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, que deu ao Presidente da República plenos poderes para fechar o Congresso, cessar mandatos, suspender direitos políticos e outras determinações que mantivessem a devida ordem no momento.<sup>2</sup> Tal política não deixa de impactar a educação com o Decreto lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que em seu artigo 1º registra a necessidade da presença de agentes controladores, ora oficiais, ora disfarçados:

Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que: I – alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento; [...]; III – pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou deles participe; IV – conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha um depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza; [...]; VI – use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (Decreto Lei nº 477 de 26/02/1969).

---

<sup>2</sup> O Ato Institucional número 5 foi o quinto decreto emitido pela ditadura militar brasileira (1964-1985). Tal ato foi considerado o mais duro golpe na democracia e deu poderes quase absolutos ao regime militar, retirando direitos políticos dos cidadãos e passando por cima da própria Constituição do país. O AI-5 entrou em vigor em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do presidente Artur da Costa e Silva.

As formas de controle, tanto no ensino primário quanto no superior, contribuíram fortemente para a construção de um modelo de educação nacional. A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi desmotivada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos de monitoramento dos processos educativos.

Nesse cenário, intensificou-se, também, o projeto de reforma das universidades brasileiras que deveriam deixar de ser elitista para tornar-se o centro de formação de profissionais necessários ao desenvolvimento educacional. Como visto durante o governo conservador de Vargas, sabe-se que o cargo de supervisor foi criado num contexto de ditadura, função essa que foi ainda mais estruturada após 1968. Posteriormente, a Lei nº 5692/71 instituiu a supervisão educacional como serviço específico na escola de 1º e 2º graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia ao projeto de militarização escolar da época.

No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do mencionado AI-5 de 1968, foi realizada uma nova reforma universitária. Em 1969 era regulamentada tal reforma e aprovado o parecer reformulador do curso de pedagogia, que passava a dar ainda mais ênfase na “preparação predominante dos ‘generalistas’, como eram chamado aqueles que possuíam o título de especialistas da educação, mas que eram pouco preparados para a prática docente” (Vasconcellos, 2002, p. 85-86).

O curso de pedagogia foi, nesse contexto, organizado na forma de habilitações, em que um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveria garantir o atendimento a funções específicas da ação pedagógica. Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação (Saviani, 2007). Portanto, a introdução das habilitações nos cursos de pedagogia ocorre no âmbito da concepção que Saviani convencionou chamar de “pedagogia tecnicista” (2007, p. 30) que, a partir de 1969, foi assumida oficialmente pelo aparelho de Estado brasileiro, visando a sua implementação em todo o país.

No geral, o anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo e isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização técnica dos meios. No geral, o que se buscou foi aplicar a “taylorização” ao trabalho de gestão pedagógica, tendo em vista a sua objetificação por meio da divisão técnica do trabalho educativo e parcelamento das tarefas escolares, tal como teorizara Taylor em relação à organização do trabalho industrial.<sup>3</sup>

A nova estrutura do curso de pedagogia decorrente do Parecer nº 252/69 abria, assim, a perspectiva de profissionalização da supervisão, bem como da orientação pedagógica. Com esses cargos em exercício, impunha-se às escolas a presença mais direta de um profissional da educação que auxiliasse no processo de escolarização, visto que o inspetor até então convocado, que assumia responsabilidades junto à docência, não conseguia dedicar-se às necessidades pedagógicas como era preciso e acabava por transitar em muitas atribuições do modo superficial.

Destacou-se então o supervisor como especialista pedagógico que visava garantir a efetividade e eficiência dos meios, a eficácia dos resultados e do trabalho didático-pedagógico dos professores. Todavia, observaremos que mudam as políticas e os cargos, mas permanece “o sonho de uma supervisão que acompanha, controla, avalia, direciona as atividades da escola, evitando bloqueios na direção do seu sucesso” (Rangel, 2007, p. 70). Longa e conflituosa será a trajetória do supervisor como aquele capaz de pensar e agir com inteligência, equilíbrio, liderança, dominando conhecimentos técnicos e de relações humanas.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> “O planejamento da UnB, por exemplo, foi orientado pelos pressupostos do planejamento racional, modernizado. O modelo da UnB é atribuído pelo seu próprio criador à equipe de cientistas da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. [...]. Na estrutura da UnB organizada administrativa e academicamente em um conjunto de faculdades e de institutos centrais, a Faculdade de Educação, para a qual se previra a instalação de uma Escola Normal Superior e de sete departamentos, foi instituída com os objetivos de: 1) formar professores para escolas elementares e normais; 2) formar especialistas em administração, currículos e programas, estatística educacional e testes; 3) oferecer disciplinas pedagógicas às licenciaturas; 4) oferecer pós em educação. [...]. Em decorrência, a educação foi elevada ao status de faculdade, dada a sua multifuncionalidade” (Brzezinski, 1996, p. 61).

<sup>4</sup> “De 2 a 6 de agosto de 1976, o MEC (Ministério da Educação) realizou em Brasília o primeiro e único Seminário de Supervisão Pedagógica, que teve como finalidade controlar os sistemas de supervisão educacional que estavam sendo implantados nos Estados. Esse controle, embora não explícito, culminou com um documento sobre a regulamentação da profissão do supervisor e com os Encontros Nacionais, iniciados em 1978 e estes receberam o nome de Supervisores da Educação e não mais escolares ou pedagógicos como anteriormente eram tratados” (Fernandez, 2003, p. 29).

O pedagogo supervisor tem no currículo e no processo didático os seus objetos de controle de qualidade. Valoriza-se, portanto, o pedagogo neste sonho da escola ideal plenamente controlada. Eis evidenciado o sonho panótico da escola militarizada. Assim, pode-se falar, também, de um sonho “tecnicista” da supervisão educacional, em que se pretendia manter a atuação dos supervisores em âmbito pedagógico, entretanto, sem sucesso. O pedagógico não emergia naturalmente no exercício rotineiro dessa supervisão que parecia dever se preocupar mais com a ordem no sistema de ensino do que com a eficiência da aprendizagem oferecida aos estudantes:

Ao observar o trabalho dos supervisores, percebi que são consumidos por um mundo de decretos, pareceres, deliberações, portarias, resoluções e instruções que parecem não ter fim. Ainda constituem função do supervisor atribuição de aulas excedentes, inscrição de professores para o concurso de remoção, processo de abertura e instalação de escolas particulares, homologação de plano escolar, análise de Regimento Escolar, autorização de cursos, equivalência de estudos, enfim, inúmeras tarefas que auxiliam e organizam toda uma estrutura educacional, porém distantes das escolas e dos professores (Fernandez, 2003, p. 29).

Esperou-se um pedagogo mais presente nas escolas, cuja figura pudesse ser percebida e reconhecida pelos docentes para concretizar um projeto político-pedagógico a estruturar o trabalho como parceiro e conhecedor da escola em que atua, mas, provavelmente por conta dessas e outras responsabilidades, os pedagogos continuavam a desenvolver suas atribuições distantes dos docentes. O trabalho dos supervisores na Diretoria Regional de Ensino era tão necessário quanto o trabalho de acompanhamento e auxílio aos professores dentro da escola. Sendo assim, inúmeras reflexões e ações emergiram nos sentido de defender o pedagogo como um profissional que atuasse mais na própria escola em parceria com os professores, cobrindo a falta generalizada de coordenação e de orientação pedagógicas em cada instituição.

A necessidade da presença exclusiva e constante de um profissional que, além do professor, invista no pedagógico não havia sido proposta claramente na estrutura educacional brasileira e há dúvidas se realmente fora esclarecida até hoje. Mas, é de se notar que a forma como foi inserida a supervisão desde o regime getulista acentuou, no interior da escola, a sectarização do trabalho pedagógico, ou seja, a separação total entre os que pensam, decidem, mandam e os que executam as tarefas do pedagogo. Desse modo, o professor, que sempre fora o protagonista de suas aulas, a partir do período militar, passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se inadequadamente entre ele e



o seu trabalho a figura do técnico: “A incompetência postulada do professor se apresenta assim como a garantia perversa da continuidade da posição do supervisor, de vez que inviabiliza a discussão sobre sua competência presumível e sobre a validade de sua contribuição específica” (Vasconcellos, 2002, p. 86).

### **2.3.2 A reconsolidação do gerenciamento escolar tecnicista e as indefinições do trabalho do pedagogo**

Diante da falha dos primeiros anos de ação supervisora instituída por políticas centralistas, alguns Estados realizaram algumas medidas e ajustes para aproximar cada vez mais a supervisão da prática docente, como a medida em que se registra pela primeira vez, no Estado de São Paulo, a regulamentação do cargo de coordenador pedagógico no magistério público. Instituída através da Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, a função de professor coordenador encontrava-se como parte da organização básica da escola, conforme explicita o artigo a seguir: “Art. 2º - São atividades de magistério para efeito deste Estatuto as atribuições do professor e as do especialista de educação que, direta ou indiretamente vinculados à escola, planejam, orientam, dirigem, inspecionam e supervisionam o ensino” (Lei Complementar nº 114 de 13/11/1974).

Nos anos de 1980, em prol da valorização do coordenador, a supervisão e o exercício de sua especialidade são retirados das escolas, a exemplo, também, do Estado do Rio de Janeiro, que “promove a exclusão dos supervisores dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)” (Rangel, 2007, p. 72). Tendo em vista essa valorização dos professores coordenadores, principalmente em São Paulo, há nesse momento uma divergência de leis de descentralização e autonomia na política educacional nacional, especialmente no período de 1983 a 1999, trazendo ao professorado maior autonomia nas decisões pedagógicas, o que fortaleceu o “objetivo de descentralização do sistema de ensino e da autonomia da escola” (Rigueto, 2016, p. 65).<sup>5</sup>

Mesmo com essa crescente autonomização na prática docente e na gestão pedagógica das escolas, os anos de 1990 vieram a caracterizar as escolas públicas como

---

<sup>5</sup> Recentemente, o cargo de coordenador pedagógico teve sua forma de ingresso alterada. Sua designação passa a ser “precedida não mais por concursos, mas pela escolha entre os docentes da unidade escolar, pelos seus pares, à época do planejamento escolar, recaindo a preferência dentre ocupantes de cargo de docente” (Rigueto, 2016, p. 66).

catalisadores do modelo gerencial de empresas. Volta-se, nessa década, a desenhar um supervisor controlador. Na motivação de uma supervisão ideal, energiza-se a força transformadora que começou por ressignificar a supervisão na prática do coordenador pedagógico, no sentido de revalorizar a sua formação e ação, reconhecendo seus aspectos gerais e específicos. Tendo em vista esse modelo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foi a primeira que enfatizou e sistematizou de fato as atividades do pedagogo especialista. Nela são registradas as funções do supervisor, do orientador e do coordenador pedagógico, desdobramentos das tarefas da antiga inspeção escolar. Os artigos a seguir registram claramente tais funções:

Art. 33 – A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. Art. 34 – A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta lei. Art. 35 – Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis de trabalho e os admitidos no regime do serviço público (Lei nº 9.394 de 20/12/1996).

Apesar de convocar especialistas e especificar tarefas, a mesma LDB causa indefinições ao apresentar incumbências e responsabilidades estabelecidas aos pedagogos e mesmo aos professores, como no artigo 13º: “Os docentes incumbir-se-ão de: [...]; III – [...] participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (Lei nº 9.394 de 20/12/1996). Nos artigos supracitados, coloca-se a pedagogos e professores múltiplas responsabilidades que por vezes exigem uma múltipla formação, cobrindo tarefas para gerenciar, articular e orientar a aprendizagem.

Não podemos deixar de esclarecer aqui que essa gama de responsabilidades contribui para uma sensação de indefinição em relação às funções do pedagogo: “A clareza das leis é dificultada pelo acúmulo de tarefas que se atribui ao pedagogo, o que não lhe permite concisão na hora de priorizar as atividades no cotidiano escolar, [...]” (Lima, Santos e Silva, 2012, p. 3). No decorrer da década de 2000, inicia-se uma abertura para um fortalecimento ainda maior do pensamento empresarial na gestão do processo pedagógico das escolas. No início desse novo milênio, a necessidade de uma mão de obra mais especializada fez com que a perspectiva dos setores empresariais se

aproximasse da educação de modo a determinar metas de produção e desempenho por meio de programas avaliativos e outras políticas públicas.

Assim, uma nova ferramenta de controle exercida na ótica empresarial se fortalece na educação. Para isso, há uma intensificação do processo avaliativo como estratégia de controle dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas. Tais processos continuaram a ser pensados fora do espaço escolar, pois se resumiam a “avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (Rigueto, 2016, p. 73).

Nesta senda, o governo acabou intensificando o ideal de eficiência e de produtividade nas escolas, além de propiciar uma abertura para que, no campo educacional, viesse a ocorrer uma grande quantidade de parcerias entre o setor público e o setor privado. Bancos, indústrias, ONGs e outros grupos se organizam em movimentos da sociedade com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Mas, como dito, tais parcerias tenderam a organizar o trabalho escolar sob a ótica do modelo gerencialista, privatizando cada vez mais o controle do processo pedagógico e precarizando o trabalho docente, ao manter os professores e pedagogos atarefados e mal remunerados, bem como distantes do poder de decidir sobre as formas e os conteúdos a serem utilizados em sala de aula.

São processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo objetivos de produtividade. Nesse cenário educativo, voltamos, em partes, aos problemas identificados durante a ditadura militar, quando a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola “ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico [...]” (Rigueto, 2016, p. 74).

Os processos participativos e de tomada de decisões educacionais no cumprimento e execução de ações continuam sendo pensadas fora das unidades escolares. Essa é uma das características do gerencialismo como ferramenta de organização do trabalho. Nessa perspectiva, há uma tendência em padronizar e individualizar as relações entre os agentes educacionais, e dentre as mazelas promovidas por esse modelo, destacamos a responsabilização do indivíduo não só pelos seus afazeres, mas também por monitorar os afazeres dos seus pares.

Nesse contexto, ao se desvalorizar os processos, a atenção se volta apenas para a execução dos procedimentos, empobrecendo o nível pedagógico das instituições escolares. O governo federal segue desenvolvendo mecanismos que visam motivar a sociedade a vir a ser, também, responsável pela qualidade de ensino. Contudo, quem define os parâmetros dessa qualidade é somente o governo. Lembremos que, nos últimos 40 anos, textos legais, nos âmbitos federais, estaduais e municipais têm oferecido diretrizes para a atuação do pedagogo, representando, porém, atribuições e expectativas limítrofes quanto ao seu desempenho e suas possibilidades de atuação no ambiente escolar, o que ainda está longe de ser resolvido.

#### 2.4. O paradigma do professor coordenador nas escolas estaduais paulistas

O setor educacional do governo do Estado de São Paulo, que é o principal exemplo a ser explorado aqui, executou a extinção do cargo de coordenador pedagógico do quadro do magistério através da Lei nº 9.289 de 26 de dezembro de 1995. O motivo que ocasionou tal extinção está relacionado ao processo de conceder mais autonomia e poder de decisão para o professorado de cada escola, que deve elaborar seu próprio

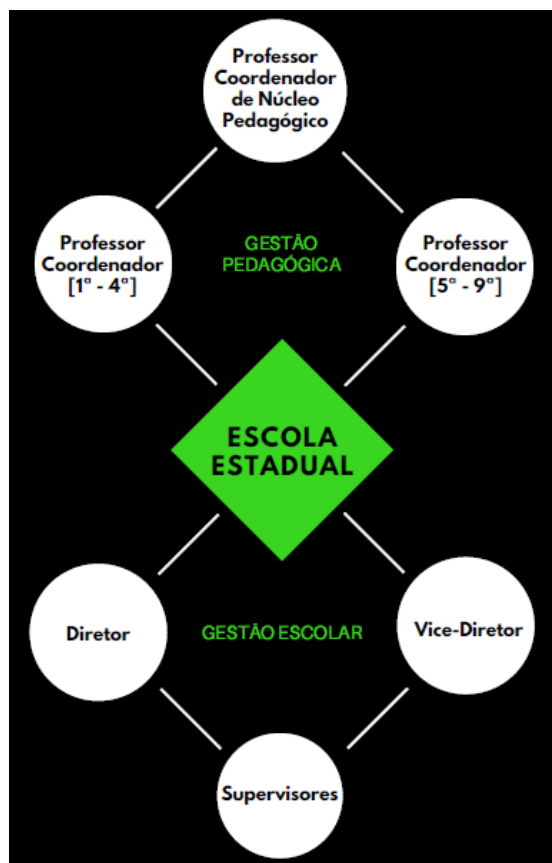


Figura 2 – Mapeamento do corpo de profissionais das escolas estaduais

projeto pedagógico de acordo com suas respectivas realidades e necessidades. As ações pedagógicas passam, portanto, a se concentrar na figura dos professores coordenadores, conforme pode ser visto na figura 2.

Com um profissional mais próximo aos docentes e desenvolvendo um relacionamento mais efetivo com a escola, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) entendeu, desde a segunda metade da década de 1990, que o professor coordenador é um elemento chave no planejamento e no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Porém, a dificuldade de implementação desse cargo é visível nas escolas estaduais até hoje. Na esteira dessas dificuldades, em 07 de abril de 2000 é publicada a Resolução SE nº 35, dando novos contornos ao trabalho do professor coordenador. Com essa resolução, a SEE/SP considera importante que o professor coordenador venha a:

III – assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade; IV – subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes; V – potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando de oficinas; VI – executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola (Resolução SE nº 35 de 07/04/2000).

De início podemos observar nessa Resolução nº 35 que novas dimensões foram incorporadas ao trabalho do professor coordenador. Dentre essas dimensões encontra-se o movimento de articulação do trabalho do professor coordenador com o do diretor de escola e com a Diretoria de Ensino da SEE/SP, além das tarefas de supervisão e oficina pedagógica, que visam diminuir o distanciamento entre o pedagogo e o trabalho docente. No entanto, percebe-se de imediato certa sobrecarga de funções e tarefas pedagógicas por parte desse profissional.

Todavia, esse cargo foi sendo cada vez mais valorizado no Estado paulista. Corroborando o nosso entendimento sobre a extinção do cargo de coordenador pedagógico em função do professor coordenador, já no ano de 1997 foi promulgada uma Resolução em que a SEE/SP considerou a “importância da atuação do professor com a função de Coordenação Pedagógica no processo de articulação e mobilização da equipe escolar na construção do Projeto Pedagógico da unidade educacional” (Resolução SE nº 76 de 13/06/1997).

Parece-nos que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, ao não utilizar a denominação professor coordenador (o que virá a fazer posteriormente) nessa resolução

de 1997, já intenta legitimar o espaço da coordenação pedagógica como sendo um espaço a ser ocupado por um docente. De fato o professor coordenador situava-se mais próximo dos docentes, na medida em que seu trabalho se relacionava diretamente com o grupo de professores por ele coordenado, assegurando a execução e a formatação de suas ações por meio de reuniões pedagógicas com seus próprios colegas de profissão. Concordamos que o exercício concomitante de coordenação e docência contribuiu para ampliar e estreitar sua relação com os outros docentes e com os problemas enfrentados nas atividades de sala de aula.

Sob esse prisma, no ano de 2007 o governo do Estado de São Paulo apresentou uma nova agenda para a educação pública composta por dez metas a serem cumpridas até o ano de 2010, dez ações para serem implantadas nas escolas e cinco medidas para que essas ações fossem executadas. Na primeira medida da lista encontramos a “expansão da função de professor coordenador e a meta de seleção de doze mil professores coordenadores até dezembro de 2007. Entre as metas e as ações que compõem a agenda da reforma educacional mencionada, foi publicada a Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007, atribuindo ao professor coordenador ampla responsabilidade pela introdução, execução e monitoramento de metas e ações na escola, situando-o como gestor implementador da política de melhoria da qualidade do ensino, com os seguintes objetivos:

Art. 1º - ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna; - intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; - promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho. [...]. Art. 2º - O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições: I – acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; II – atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço coletivo de construção permanente da prática docente; III – assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento pessoal; IV – assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; V – organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e aprendizagem; VI – conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores; VII – divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso de recursos tecnológicos disponíveis (Resolução SE nº 88 de 19/12/2007).

Com certo acúmulo de objetivos e atribuições que mesclam atividades docentes e gerenciais, como esse professor coordenador designado pelas escolas estaduais paulistas poderia administrar ou planejar o seu tempo para conseguir efetivar tantas tarefas divergentes? O “como” acumular tais ações é que parecia ficar a desejar em meio a tantas resoluções e responsabilidades designadas pela Secretaria Estadual de Educação. Quanto ao credenciamento desse profissional, entre os anos de 2007 até abril de 2012, o processo de designação do docente para a função de professor coordenador ocorria em conformidade com o artigo 5º da mesma Resolução SE nº 88, que estabelecia:

I – credenciamento obtido em processo seletivo a ser organizado pela Diretoria de ensino, consistindo de uma prova escrita; II – realização de entrevista individual; III – apresentação de projeto que vise à melhoria do processo de ensino e aprendizagem de uma unidade escolar; IV – ato de designação para a função de Professor Coordenador, editado pelo Diretor de Escola, [...] (São Paulo, Resolução SE nº 88 de 19/12/2007).

Tais etapas apresentavam-se de modo a impedir que preferências pessoais ocorressem na seleção do docente para o cargo de coordenadoria. Porém, a partir de 2012, enquanto o supervisor continuou a ser escolhido pelas escolas estaduais via concurso público, o professor coordenador passou a ser eleito por um conselho de docentes. Além disso, para assumir o posto de trabalho de professor coordenador, o docente nunca precisou e ainda não precisa ser um pedagogo de formação.

A figura do professor coordenador foi idealizada de modo a ampliar o atendimento da coordenação nas escolas paulistas por meio de reuniões coletivas entre os docentes, de modo que favoreçam momentos de reflexão da prática pedagógica voltados para o aperfeiçoamento ou atualização do serviço educacional prestado à comunidade. Por meio de um trabalho articulado entre a unidade escolar e a Diretoria de Ensino, o professor coordenador, com toda sua experiência docente, visa garantir a integridade dos currículos do ensino fundamental e médio. Foi justamente com esse compromisso que sua função foi sendo desenhada pelos administradores da educação.

No entanto, nos primeiros balanços da atuação desse profissional, foi observado que sua função inseria-se cada vez mais na necessidade de um controle de metas e de desempenho via avaliações externas. Logo, parece que não existia a possibilidade de as escolas optarem por projetos pedagógicos diferenciados, que atendessem suas necessidades específicas, diante dos padrões ou resultados a serem atingidos nas

avaliações estaduais e federais. A perspectiva de responsabilizar as escolas pelo resultado alcançado por meio da medição de desempenho dos estudantes nas provas, na prática criou uma camisa de força na instituição educadora, visto que se reduzem a ensinar utilizando apenas questões objetivas e restringindo-se ao conteúdo que é cobrado nos testes.

Desse modo, o controle burocrático e autoritário sobre o trabalho pedagógico permanece, mesmo com o aumento da convocação de professores coordenadores para o ensino fundamental e médio:

O que a princípio proporcionaria a construção de um projeto político-pedagógico onde as questões específicas da realidade dessa ou daquela escola fossem realmente consideradas, promovendo um processo político e democrático, e de uma possível ruptura com as normatizações postas pela reforma educacional, a autonomia acabou sendo incorporada nas escolas mediante as restrições e privações existentes na grade curricular, nas avaliações, nos currículos, na distribuição das turmas e em outras proposições pensadas em nível central para serem executadas na escola (Rigueto, 2016, p. 71).

Dessa maneira, a importância dada ao IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), índices que quantificam o quanto os alunos aprenderam através do seu desempenho no SARESP (Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo) e no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), respectivamente, nos faz compreender a forma na qual a SEE/SP expressa o seu entendimento sobre a qualidade da educação. Sob esse aspecto, o professor coordenador assume a postura de um gerente supervisionando a linha de produção de uma empresa, verificando se a produção está em ritmo e conteúdo adequados. Demonstrem conduzir uma prática de vigilância ao “que” e não ao “como” do que está sendo ensinado em sala de aula, registrando sistemática e distanciadamente os conteúdos desenvolvidos pelo docente para posterior verificação de supervisores externos das Diretorias de Ensino.

As visões alternativas de organização do trabalho pedagógico no interior da escola vão ficando cada vez mais restritas ante o peso avassalador das avaliações externas, consultorias e materiais pré-fabricados que engessam a atividade da escola e se associam a processos de mediação internos, ancorados numa gestão verticalizada que controla os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino. Nesse cenário educacional, “Educadores, pais e alunos foram alijados da possibilidade de construir coletivamente



alternativas para a educação paulista, explicitando, mais uma vez, o conteúdo autoritário implícito nas inovações implementadas” (Rigueto, 2016, p. 72).

Ademais, a possibilidade de formação de um profissional polivalente na figura do professor coordenador de inúmeras escolas, que teve como eixo condutor o toyotismo, que determina, nos processos de trabalho, a superação de uma especialização desvinculada do caráter de totalidade de um exercício, evidentemente falhou. Como veremos a partir do próximo tópico, isso proporcionou a abertura de um ressurgimento mais construtivo e colaborativo da figura do pedagogo especialista em educação nas escolas de algumas redes municipais de ensino do Estado de São Paulo, agora não mais no papel do coordenador ou do supervisor, mas na sobrevalorização da figura do orientador pedagógico.

A conclusão que deriva dessa análise é a necessidade e a possibilidade da formação ampliada e ao mesmo tempo específica do pedagogo, comprometido principalmente com as necessidades orientacionais que visam diretamente os processos de formação e de aprendizagem. Veremos que alguns planos municipais de educação tentam valorizar as tarefas de orientação no intuito de superar a distância entre a parte teórica e a prática da docência, com base em eixos educacionais já amplamente discutidos. Portanto, é mais do que necessário ultrapassar as barreiras avaliativas padronizadas e permitir que as escolas tenham gestores que se atentem mais qualitativamente às necessidades gerais e específicas do trabalho pedagógico, propondo possibilidades aos docentes de construir um trabalho mais colaborativo e eficaz de ensino.

## **2.5. A orientação pedagógica face às fragilidades da supervisão e da coordenação: as reformas educacionais das Secretarias Municipais paulistas**

Vimos que a implementação do cargo de professor coordenador não resolveu o problema da ingerência pedagógica das escolas estaduais paulistas, principalmente pela sobrecarga de tarefas e de metas relativas tanto à coordenação quanto à supervisão, que o distanciava das atividades primordiais de orientação pedagógica. No entanto, a superação dessa ausência do trabalho orientacional é uma questão técnica que pode ser resolvida com base em outras formas de organização do trabalho escolar do pedagogo, formas que reconheçam e preservem o espaço da orientação pedagógica. Trata-se da

tendência que tem surgido em muitos planos municipais de educação do Estado de São Paulo.

Percebendo a continuação do problema de gestão pedagógica, as secretarias municipais de várias cidades do Estado, começaram a regulamentar de modo mais específico os cargos pedagógicos, reconhecendo suas habilitações como a coordenação, as funções de supervisão e, também, a orientação pedagógica, sendo esta última aquela com estratégias mais diretamente vinculadas à atividade docente. No município de São Paulo, por exemplo, com a Lei nº 14.660 (2007), é que foi regulamentado o trabalho dos profissionais da educação na rede municipal de ensino. A lei estabelece, em seu artigo 6º, que há duas classes de profissionais na rede: classe de docentes e classe de gestores educacionais, separando a docência da gestão.

Segundo o artigo 7º da referida lei, compreende-se por classe de gestores educacionais “o agrupamento de cargos de natureza técnica e denominação diversa”. Nessa classe, inclui-se o orientador pedagógico. Claro que essa diferenciação de habilitações tende a gerar uma sectarização da ação do pedagogo na escola, que pode se tornar cada vez mais isolada mediante a vinculação do seu trabalho a cada uma das habilidades requeridas. No entanto, o desafio municipal a ser ressaltado é justamente a existência de estratégias orientacionais colaborativas, construídas com os outros pedagogos, com os próprios docentes e representantes discentes, para que a escola se distancie gradualmente da lógica industrial do trabalho ou de um ensino meramente transmissivo.

Cabe destacar aqui a função da orientação para além da prática “conselheira”, prática essa que visa limitar as escolhas do educando pelo prisma do orientador, fazendo da gestão pedagógica uma gestão de produtos e não de processos. Daí que a orientação pedagógica tenha como pressuposto básico a liberdade de escolha, pois se não há escolhas a fazer então não há orientação voltada para a aprendizagem (Leme e Silva, 2014). Com isso, faz-se necessário exaltar a importância de como o pedagogo pode e deve atuar nas funções de orientador, suprimindo essa carência pedagógica no seio da gestão escolar.

Apresentaremos aqui, como tentativa da superação dessa carência, alguns exemplos proporcionados pelo Plano Municipal de Educação (2015-2025) do município de São José dos Campos, situado na região do Vale do Paraíba do Estado de São Paulo. Nesse plano, encontra-se uma forte ênfase na reestruturação e no esclarecimento das

habilitações do pedagogo, visando, assim, a melhoria do trabalho da equipe de pedagogos das escolas:

(18.3) [O Plano propõe] reestruturar as carreiras dos demais profissionais da educação que não pertencem à categoria do magistério, visando a melhoria das ações de apoio ao trabalho pedagógico e educacional; [...]; (18.5) garantir atenção especial aos professores iniciantes, disponibilização de informações, procedimentos e estratégias que facilitem o pleno exercício de suas funções; [...]; (18.7) instituir programa de acompanhamento dos profissionais do quadro do magistério, por meio de avaliação institucional, que produza subsídios para a organização da formação continuada visando a melhoria do desempenho individual e coletivo; [...] (Plano Municipal de Educação, 2015, p. 23).

Na intenção de reestruturar as carreiras pedagógicas, as metas subsequentes dão margem ao modo como tal reestruturação deve ocorrer, com a implementação de programas locais de formação continuada, de programas de apoio ao professor ingressante, além do programa de acompanhamento (supervisão) do trabalho dos docentes. A organização das metas em programas escolares possibilita retirar a carga pesada de tarefas e responsabilidades por parte de um único gestor pedagógico, o que ocorria e ocorre com coordenadores e supervisores de muitas escolas atuais. O foco nos programas educacionais, portanto, fornece a abertura para a destituição da ideia de um profissional da educação polivalente, como o professor coordenador das escolas estaduais, responsável por todas as atividades pedagógicas e educacionais da unidade, horizontalizando, assim, as diversas responsabilidades, visto que os programas podem e devem ser mediados em grupo.

Trata-se aqui de subaproveitar a ideia de habilitações imposto pelo tecnicismo militar durante as décadas de 1960 e 70, de modo a não isolá-las em suas práticas individuais ou pouco colaborativas. Estamos lidando aqui com dois extremos problemáticos: a necessidade de divisão do trabalho do pedagogo nas escolas e o consequente isolamento de suas funções. A meta 19.4, por exemplo, do citado Plano Municipal de Educação, visa “estabelecer legislação específica para regulamentar a gestão democrática” (Plano Municipal de Educação, 2015, p. 24). Parte desse interesse consiste em manter e aprimorar as mencionadas habilitações pedagógicas, pressupondo imersão e estudo dos cargos pedagógicos para ampliar o exercício dos programas de apoio estipulados: “(19.5) ampliar os programas de apoio, incentivo e formação [...], garantindo o desempenho pleno de suas funções” (*ibidem*).

A regulamentação de cargos e a ampliação dos programas pressupõem não só a integração de funções e práticas, como também a especialização das tarefas, expondo a necessidade do aumento do quadro de pedagogos das escolas municipais, desejando, com isso, atingir melhorias no processo de aprendizagem escolar. Por entre essas e outras metas é que chegamos à conclusão de que algumas Secretarias Municipais de Educação têm se mostrado mais aptas a repensar e reorganizar o trabalho do pedagogo nas escolas, tanto que hoje, dependendo do município, podemos encontrar em exercício nas escolas até quatro pedagogos, envolvendo psicopedagogos, orientador pedagógico e orientador educacional.

Porém, a realidade de muitas escolas municipais, como as de São José dos Campos, ainda é outra, pois, ao escalar orientadores para compor a equipe de gestão pedagógica de suas escolas, as coordenadorias e as supervisões foram abandonadas, fazendo-nos voltar ao velho problema do acúmulo de tarefas do pedagogo. Na figura 3, observamos que a estrutura escolar oferecida por essa rede municipal de ensino tem suas funções de coordenação e supervisão arcadas pelos próprios orientadores pedagógicos e educacionais.



Figura 3 – Mapeamento do corpo de profissionais das escolas municipais de São José dos Campos

Numa estrutura diferente, mas vivenciando problemas educacionais similares no ensino fundamental, as escolas estaduais paulistas possuem, no geral, até três profissionais voltados exclusivamente para as funções dos pedagogos: dois professores-coordenadores e um supervisor pedagógico, sendo este último cargo apenas designado para as escolas estaduais da capital. Tal preocupação organizacional das funções específicas dos pedagogos pode ser observada no mencionado Plano Municipal de Educação de São José dos Campos, cujas metas visam ações transformativas, tendo o apoio do recém construído Laboratório de Educação Digital e Interativa (LEDI) instalado no Centro de Formação de Educadores do município, estrutura que passa a servir a seguinte meta: “(7.11) incentivar o desenvolvimento de tecnologias que aprimorem os procedimentos e processos de gestão das escolas; [...]” (Plano Municipal de Educação, 2015, p. 14).

Mesmo com tais metas especificadas, ainda há muita indefinição dos cargos pedagógicos e uma desorganização das equipes de trabalho, problemas que precisam ser superados urgentemente. No caso da indefinição das diferentes habilitações do pedagogo, ela contribui muitas vezes para o desvio de funções, para a sobrecarga do profissional eleito coordenador, supervisor, orientador ou mesmo por parte do diretor, no caso das escolas em que ainda nenhuma dessas funções são exercidas por profissionais específicos. Esse cenário evidencia a falta de gerenciamento pedagógico na maior parte das escolas públicas brasileiras, ocupando ou mesmo anulando o tempo da orientação ou da formação, que, podemos dizer, é o coração da prática pedagógica.

De acordo com Mary Rangel (2007), pensar a ação orientacional, coordenativa e supervisora é pensar de modo mais equilibrado a maneira como se organiza uma equipe de pedagogos. Na contramão desses esclarecimentos, temos certa variedade de termos que extrapolam e confundem as respectivas funções pedagógicas aqui em questão. Desde o final dos anos de 1980, observa-se que persiste não um nome, mas uma nomenclatura, ou seja, um vocabulário, um conjunto de termos com que se mantêm, até hoje, diversos modos de designar as funções do pedagogo. Incluem-se nessa terminologia as expressões supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, orientação técnica, coordenação pedagógica, coordenação escolar e coordenação de área ou disciplina.

Nessa senda de classificações, segundo ainda Mary Rangel (2007) podemos e devemos especificar cada uma delas para um melhor funcionamento da gestão

pedagógica dos pedagogos. Se a coordenação “é um designativo em que “co-ordenar” quer dizer etimologicamente organizar em comum, prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas e entre as diferentes atividades, a supervisão, cujo prefixo “super” que une-se à “visão”, designa o ato de “ver” o geral e define-se pelo pretendido monitoramento das atividades específicas desenvolvidas na escola. Para possibilitar essa visão geral e supervisora, “é preciso “ver sobre” e é este o sentido de “super”, superior não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores” (Rangel, 2007, p. 76).

O orientador pedagógico, por sua vez, é quem deve propiciar a reflexão teórica sobre a prática docente e mediar as trocas de experiências entre os professores, bem como exercer a leitura e o debate de estudos e pesquisas atuais sobre a prática pedagógica como um todo: a orientação funda-se no procedimento de construir métodos e estimular o aproveitamento das estruturas fornecidas pela coordenação e supervisão pedagógicas da escola. Trata-se a orientação, portanto, da atividade pedagógica mais próxima da principal função educacional: a docência e seus processos de aprendizagem.

Na tabela seguinte, definimos, com base em Rangel (2007), os três exercícios principais que fundamentam o trabalho do pedagogo nas escolas:

Tabela 1 – Definição das funções pedagógicas proposto por Rangel (2007)

<b>Habilitação pedagógica</b>	<b>Definição</b>
<b>Coordenação Pedagógica</b>	“A coordenação implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas. “Co-ordenar” é organizar em comum, de modo a prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas [...], solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções” (Rangel, 2007, p. 76-77).
<b>Supervisão Pedagógica</b>	Acompanha, identifica problemas, avalia, direciona as atividades da escola, evitando autoritarismos e desvios no processo de aprendizagem. Nessa concepção, o supervisor será aquele capaz de pensar e agir com inteligência e equilíbrio, dotado de ferramentas de observação e boa articulação de ensino. Esse especialista tem no currículo e no processo didático os seus objetos de

	controle de qualidade, sendo assim crucial para o processo de aprendizagem.
<b>Orientação Pedagógica</b>	“Propicia a reflexão teórica sobre a prática e as trocas de experiências, a observação e análise de problemas e soluções comuns. A orientação também implica criar e estimular oportunidades de estudo coletivo para análise da prática em suas questões, em seus fundamentos teóricos e práticos, que se “trocam” e se aproximam nos relatos de experiências. [...]. Trata-se de aproveitar os elos articuladores das atividades pedagógicas” (Rangel, 2007, p. 76).

Concordamos com Rangel (2007) que é com base no exercício efetivo dessas três funções pedagógicas assinaladas (coordenação, supervisão e orientação pedagógicas) que se torna possível construir uma gestão pedagógica organizada, equilibrada e eficiente em todas as frentes e tarefas que desafiam os pedagogos no cotidiano escolar. Para tanto devemos reconhecer a importância da “setorização” das atividades pedagógicas no sentido empregado por Rangel (2007), que visa uma especialização colaborativa e não setária dessas diferentes habilitações, fundadas gradativamente desde as reformas escolares promovidas pela ditadura getulista. Nesse sentido, a “especialidade” caracteriza-se pelo que congrega, reúne e articula, distanciando-se das repartições militares e industriais, e aproximando-se das propostas cada vez mais colaborativas e especializadas para a organização do ensino.

Portanto, a “setorização” das funções do pedagogo será aqui defendida com base na proposta de Mary Rangel, que, por sua vez, se fundamenta na importância das especialidades do trabalho do pedagogo sem desagregá-las ou isolá-las em seus propósitos: “é nesse sentido que setorizar não é sectarizar, mas compreender que o conjunto se faz pelos elos comuns da pluralidade” (Rangel, 2007, p. 94). Com um trabalho setorizado e colaborativo das múltiplas ações dos pedagogos, haverá maior chance de consolidar um espaço educacional em que nenhuma promoção será tão importante quanto à promoção da aprendizagem do discente.

Com base nessa defesa das especificidades pedagógicas e suas necessidades colaborativas de realização, pensamos ser aqui de grande valia refletir a característica vital que deve possuir um pedagogo para a efetivação de suas funções, independente de sua ênfase ou habilitação: possuir uma natureza de liderança. Tal característica passa a ser fundamental visto que “uma organização educativo-pedagógica deve ter liberdade

para decidir a forma como os objetivos são atingidos e os meios a utilizar” (Santos, 2018, p. 14-15). Portanto, não basta dar autonomia às escolas e aos seus pedagogos, é preciso saber aproveitar produtivamente essa liberdade.

Em grande parte dos estudos sobre liderança na área educacional visa-se tal aspecto no exercício dos diretores escolares, no sentido de definir a liderança do diretor de duas formas: a liderança “instrucional” e a liderança “transformacional” (Burns, 1978; Piedade, 2017; Santos, 2018).<sup>6</sup> Nesta investigação, afirmamos que tal questão sobre liderança diretiva também pode e deve ser reposicionado aos estilos e exercícios de outros agentes educacionais, como os pedagogos e os professores. Logo, pensamos aqui que o pedagogo pode e deve assumir um estilo de “liderança transformacional”, capaz de promover o envolvimento de seu corpo docente e de sua comunidade escolar na direção de um processo de aprendizagem coletivo, sobretudo a partir de uma efetiva e produtiva utilização das tecnologias educacionais.

A liderança transformacional do pedagogo na escola ou a falta dela reflete diretamente no desempenho dos professores e demais agentes, visto que o líder transformacional é alguém que “é capaz de projetar o coletivo para o futuro, levando-o a realizar uma ação com vista a alcançar um objetivo comum que está para além dos objetivos e interesses particulares de cada indivíduo [...]” (Santos, 2018, p. 35). Por isso, recomenda-se que os pedagogos se envolvam nos programas de desenvolvimento profissional dos seus professores e, ainda, que procurem constituir nas suas escolas equipes de professores com potencial para promover estratégias de aprendizagem e liderar a integração das tecnologias educacionais nas salas de aulas.

## **2.6. Necessidades e desafios atuais das práticas do pedagogo**

Vimos, ao longo do histórico traçado nesta investigação, que a necessidade de setorização da ação pedagógica nas escolas sempre foi explícita, pois desde os primeiros sistemas educacionais implantados no Brasil se pensou nas responsabilidades que vão

---

<sup>6</sup> “Burns (1978) apresentou dois conceitos de liderança, a liderança transacional e a liderança transformante ou transformacional. Defende o autor que “transformar” aponta para níveis mais profundos de mudança, capazes de gerar alterações radicais na natureza dos contextos, de proporcionar transfigurações na forma e nas estruturas, apontando assim para a liderança transformante ou transformacional. Com base nos trabalhos de Burns, o líder transformacional apresenta um maior grau de comprometimento, uma maior visão estratégica e procura motivar e envolver os outros nos processos de decisão” (Santos, 2018, p. 42-43).



da organização dos espaços de aprendizagem até tarefas mais específicas, envolvendo monitoramento e planejamento das atividades docentes. Sendo assim, enxergamos que a “setorização colaborativa” proposta por Mary Rangel (2007) é um modelo positivo para pesarmos nos desafios dos pedagogos em exercício nas escolas públicas atualmente. São desafios que possuem suas raízes históricas, principalmente desde os anos de 1960, quando os modelos “militares” e “tecnicistas” relacionados à organização do trabalho escolar tinham como base o monitoramento do comportamento e do conteúdo escolar. Contudo, a partir da década de 1990, vimos que tais modelos passam a ser caracterizados por certa flexibilização, surgindo assim um neotecnicismo toyotista fundado na figura de profissionais polivalentes.

O que percebemos a partir desse período, todavia, é que, mesmo com a inserção de um profissional polivalente, como no caso dos professores coordenadores das escolas estaduais, a organização do trabalho de gestão pedagógica nas escolas ainda seguiu princípios bastante sectarizados. Além disso, novos mecanismos foram introduzidos ao processo, novas fórmulas surgiram remodeladas, reestruturadas e readequadas ao modelo econômico e político vigente, o que levou o deslocamento do foco “processual para o dos resultados” dos sistemas de avaliação institucional. Portanto, o trabalho na escola vem sendo reorganizado através da transferência de modelos de gestão utilizados no campo empresarial, ao que se denomina de “pedagogia corporativa” (Rigueto, 2016, p. 91), fazendo dos resultados avaliativos o carro chefe de todo o trabalho de gestão pedagógica.

Nessa readequação à lógica empresarial, a avaliação dos resultados passa a ser inscrita como parâmetro do novo modelo de regulação educacional, tendo em vista unicamente à qualidade dos resultados. Entendemos que os resultados das avaliações são fundamentais, mas não a ponto de engessar os contornos da organização do trabalho pedagógico nas escolas. No entanto, é explícito que a avaliação vem sendo utilizada mais como uma ferramenta de controle das práticas e dos conteúdos a serem explorados, preocupando-se mais em compor limites aos pedagogos e professores do que comprometida com a qualidade do processo de aprendizagem em si.

Entendemos ainda que essas medidas gerenciais, no interior da gestão pedagógica, tendem a diluir os direitos e deveres dos pedagogos e docentes, balizados por resultados imediatos. Satisfatórios ou não, são esses os resultados que passam a orientar e limitar as ações do trabalho do pedagogo de muitas escolas que almejam

estampar nas publicidades um largo número de aprovados em índices e concursos de bolsa. Tais ações, em realidade, são dificultadas pelo excesso de compromissos de parte a parte, pelos desvios de função de supervisores e orientadores, e sua pouca disponibilidade para novos estudos e novas ações, pela falta de parceria e dificuldades de trabalhar coletivamente, fatores que acabam por congelar as tarefas do pedagogo.

É evidente que as funções dos pedagogos não poderiam ser encaradas como controladoras, fiscalizadoras ou punitivas, pois esse tipo de ação não deveria estar presente em nenhum dos profissionais da educação, em relação ao coordenador, supervisor ou orientador pedagógico menos ainda. Por isso, é importante refletirmos sobre uma nova figura do pedagogo estruturada em concepções e perspectivas diferentes. Nessa esteira, o presente capítulo se predispõe a analisar o histórico e as principais características da coordenação, da supervisão e da orientação pedagógicas, com suas percepções e seus problemas enfrentados, decorrentes do funcionamento e da organização da escola, bem como da própria formação profissional.

Com tal temática introduzida, tivemos o interesse em aprofundar o histórico do trabalho do pedagogo nos espaços escolares públicos, tomando como base o modelo de ação pedagógica proposta por Mary Rangel (2007), que enxerga a necessidade de organizar o trabalho do pedagogo em setores colaborativos que cubram as tarefas de coordenação, supervisão e orientação pedagógicas. A desorganização e a irrelevância de tais funções, porém, ainda é evidente em muitas instituições públicas, reflexo disso é o fato da educação nacional ainda apresentar altos índices de evasão e repetência.

O baixo nível de aprendizagem não deixa de estar relacionado com a desorganização dos setores pedagógicos que, por sua vez, devem funcionar bem para um gerenciamento estável e produtivo dos espaços de aprendizagem e de formação continuada dos professores, responsabilidades que afetam diretamente a qualidade de ensino. O descontentamento dos docentes e o baixo nível de aprendizagem da maior parte dos estudantes brasileiros mostram que a equipe escolar precisa ser rearticulada. Nesse contexto, destacamos o coordenador, o supervisor e orientador pedagógicos, no modelo proposto por Rangel, como agentes capazes de expandir seus estilos de gestão e alterar esse cenário negativo, ou seja, são agentes capazes de contribuir específica e colaborativamente para a transformação do espaço escolar.

### **3. O pedagogo e suas tecnologias digitais**

---

### **3. O pedagogo e suas tecnologias digitais**

#### **3.1. A organização escolar por meio das TIC**

As escolas, constituídas por equipes de gestão escolar e gestão pedagógica, reúnem diversos elementos organizacionais, que são chave para um bom funcionamento da instituição. A escola é profissional e politicamente uma organização complexa (Ferreira, 2017), que necessita ser analisada atendendo à sua estratificação e estruturação institucional com vista a um melhor entendimento dos seus processos de trabalho.

Neste capítulo, com o intuito de analisarmos a atuação do corpo de pedagogos de escolas nacionais, recorreremos inicialmente aos modelos de estruturas organizacionais propostos por Mintzberg (1995). Na sua abordagem, Mintzberg estruturou as organizações gerais em cinco estruturas principais: o vértice estratégico, a linha hierárquica, o centro operacional, a tecnoestrutura e o pessoal de apoio. Segundo o mesmo autor, tais estruturas estão interligadas e relacionadas por dois tipos de fluxo: o de informação e o de processos de decisão. Cabe ressaltar que ambos os fluxos são muito importantes para a estruturação organizacional e funcional da escola, influenciando diretamente as áreas funcionais relacionadas com a gestão, como a comunicação e a organização da instituição educadora.

Nesse sentido, tanto no plano administrativo quanto no pedagógico, as tecnologias de informação e comunicação podem ser tomadas como um importante instrumento a serviço da educação, sendo o pedagogo o profissional que tem o papel preponderante na integração educativa das TIC no espaço escolar. Embora a mudança implique no esforço conjunto de toda uma comunidade, segundo Piedade e Pedro (2014, p. 112), “o papel dos líderes escolares é imprescindível [para tal mudança]. Os líderes escolares serão os responsáveis pela identificação e definição de estratégias de mudança que serão necessárias nos seus contextos educativos para que qualquer mudança de práticas se instale”.

Nesse sentido, o pedagogo precisa cuidar dos elementos principais da organização e da gestão do processo de ensino oferecido pela escola: do planejamento escolar e pedagógico, da organização que sinaliza recursos para a realização do que foi planejado, da coordenação que desenvolve e orienta recursos humanos e equipes de

trabalho, e da avaliação que consiste no acompanhamento, na orientação e na comprovação do rendimento do trabalho realizado. É preciso defender a autonomia e a liderança da ação pedagógica, principalmente com base na “liderança transformacional” (Piedade, 2017), em que o pedagogo se dispõe a refletir sobre o desempenho dos professores e demais agentes escolares, propondo melhoramentos.

Portanto, o pedagogo, enquanto líder “transformacional” deve ser aquele profissional “capaz de projetar o coletivo para o futuro, levando-o a realizar uma ação com vista a alcançar um objetivo comum que está para além dos objetivos e interesses particulares de cada indivíduo que faz parte desse coletivo” (Santos, 2018, p. 35). Por isso, recomenda-se que os pedagogos se envolvam nos programas de desenvolvimento profissional dos seus professores e, ainda, que procurem constituir nas suas escolas equipes de professores com potencial para promover estratégias de aprendizagem e liderar a integração das tecnologias durante as aulas.

Para o cumprimento efetivo de todas essas metas, teríamos que partir de outra realidade estrutural que não a que encontramos na atual situação escolar do Brasil, cujas escolas públicas são compostas, em sua maioria, por poucos profissionais habilitados, acumulando em apenas um agente (coordenados, supervisor e orientador pedagógicos) as tarefas de todas as habilitações do pedagogo. Neste quadro de desestruturação da prática do pedagogo nas escolas, torna-se fundamental a utilização de sistemas de informação gerencial que oferecem relatórios-padrão e reúnem equipamentos, pessoas e programas com o objetivo de facilitar e de otimizar os resultados, auxiliando no processo de planejamento das atividades e de organização do espaço escolar.

No geral, a implementação de tecnologia digital para o aprimoramento da organização escolar apresenta um quadro de benefícios e vantagens que visa a eficiência, produtividade e qualidade dos serviços prestados. Ao longo deste capítulo, perceberemos o quanto as várias versões do SIG (Sistema Integrado de Gestão ou Sistema de Informação Gerencial), são importantes para uma organização, não só escolar, mas também pedagógica das instituições de ensino. Se bem implementados, tais sistemas trazem excelência na qualidade do trabalho escolar, com melhoria no acesso a informações e serviços educacionais prestados.

Antes de tudo, é preciso ressaltar que, na maior parte dos programas de informatização educacional das escolas públicas, não se registram muitos movimentos de apoio e estímulo ao envolvimento e responsabilização dos gestores pedagógicos pelo

processo de integração das TIC nas escolas. Isso pode ser confirmado pelo fato do programa Currículo+ (2014) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), por exemplo, focar no uso das TIC apenas por docentes e discentes. Tal iniciativa visa incentivar a utilização da tecnologia como recurso pedagógico articulado ao currículo escolar estadual de São Paulo, para inspirar práticas docentes inovadoras, não fazendo qualquer alusão aos gestores pedagógicos, que, por sua vez, devem auxiliar os professores na construção de todo processo de aprendizagem.<sup>7</sup> O mesmo foco ocorre no ambiente virtual de formação da mesma secretaria, cujas atividades estão concentradas nos cursos da Escola de Formação de Professores (EFAP).

Todavia, em muitas escolas, a utilização dos meios digitais na gestão tem constituído um dos pilares para a organização pedagógica da instituição. A rapidez nas operações administrativas, por exemplo, na velocidade do preenchimento das plataformas digitais como os Sistemas Integrados de Gestão (SIG), tornam mais eficaz a gerência de um local ou uma equipe de trabalho: “As plataformas electrónicas na medida em que se revestem de precisões e detalhes, estatísticas significativas e prazos inadiáveis, preenchem os factos de credibilidade [...], criando um mecanismo de sugestão ao utilizador das plataformas [...]” (Meira, 2017, p. 79).

A partir desses e outros dados, as plataformas digitais podem proporcionar aos pedagogos a possibilidade de pensar novas formas e novas perspectivas de realizar suas tarefas, aumentando exponencialmente as capacidades de cálculo e de registro. Mas, a gestão pedagógica efetuada por meio das TIC, tende a individualizar-se e reduzir-se aos níveis superiores da gestão, dependendo cada vez mais das intervenções técnicas de um número restrito de profissionais que controlam os dados da plataforma, limitando a colaboração entre os demais agentes na organização do processo de ensino.

Em muitos casos os agentes educacionais são beneficiados com o funcionamento de um bom sistema, mas perdem efeito porque, facilitando as tarefas, a tecnologia pode tornar tais agentes meros sujeitos distantes das tomadas de decisão que afetam seus próprios ofícios. Logo, frente às medidas de modernização pedagógica em muitas escolas, ao mesmo tempo em que atendem uma necessidade, acentuam o problema do distanciamento dos agentes educacionais das questões que são comuns a toda comunidade escolar, como os processos avaliativos e o gerenciamento dos espaços educativos. A ação gestora dos pedagogos, portanto, por meio de tecnologias digitais,

---

<sup>7</sup> Para saber mais sobre o programa Currículo+, acesse <http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/>.

pode “adquirir uma crescente centralidade no processo decisório, acabando, muitas vezes, por delimitar os termos nos quais as decisões acabam por ser tomadas, impondo a quem decide (ou decidindo por eles) e aos utilizadores das plataformas as suas próprias definições da realidade” (Meira, 2017, p. 82).

Por isso, o caso da modernização da gestão pedagógica dos pedagogos não depende da qualidade ou da quantidade de tecnologia utilizada, mas do papel que ela exerce na intercomunicação entre esses e outros profissionais. Os mecanismos digitais de gestão só serão eficazes na medida em que “encontram num sistema de relações humanas os meios adequados que lhes permitam tirar partido das potencialidades técnicas [...]. Assim, mais que plataformas electrónicas que funcionam, existem actores organizacionais que as fazem funcionar” (Meira, 2017, p. 95). Sendo assim, o mau uso das plataformas digitais de gestão pedagógica, bem como a ambiguidade na leitura dos dados destas provenientes, podem afetar não só o trabalho pedagógico dos pedagogos, como também o trabalho docente.

Esse processo demonstra o problema decorrente do uso não colaborativo das TIC, implicando na “incapacidade para espelhar a diluição do processo decisório num conjunto de intervenções decisórias através das variadas operações técnicas enquanto actos de microgestão quotidianos” (Meira, 2017, p. 102). Nesse sentido, o gestor pedagógico não deve se apropriar das decisões que devem ser tomadas dentro da escola, visto que, no contexto escolar, são os processos colaborativos de organização, planeamento e ação que dão base para que os exercícios de formação e de aprendizagem sejam de fato promovidos.

Com o rápido avanço da tecnologia e o crescente valor das informações, as instituições de ensino se viram pressionadas a adotar meios que possibilitassem o melhor gerenciamento dessas informações. Mas, como afirma Piedade (2017, p. 76), “é efetivamente ao nível da comunicação com as estruturas de gestão, com alunos e com encarregados de educação que os professores tendem a usar menos as tecnologias”. O mesmo também se verifica ao nível da comunicação entre agentes educativos, em que há uma utilização limitada de tecnologia, fator cujas consequências iremos considerar como um dos objetos deste tópico de estudo.

O recurso a uma rede interna, por outro lado, pode intensificar a comunicação entre órgãos, cargos e secretarias, envolvendo mais diretamente diretor, pedagogos, professores, secretários, alunos e pais nos processos da educação. Além disso, a rede

interna, quando ligada à Internet, amplia as pontes escolares, ligando-a, institucionalmente, a outras escolas, bem como a outras secretarias municipais e estaduais de educação. Portanto, o acesso à informação, armazenamento e processamento em tempo real permite uma gestão mais eficiente e inovadora, ou seja, as potencialidades informáticas aprimoram as dinâmicas de comunicação interna e externa da escola.

A partir do redimensionamento do espaço escolar devido a tais avanços tecnológicos e científicos, os gestores pedagógicos também ganham novos perfis e novas atribuições, passando “a reorganizar o contexto escolar como criar parcerias, romper com a forma bancária do ensinar e aprender, mudar [...] a prática pedagógica” (Gomes, 2017, p. 157). Ao explorar as potencialidades das TIC no seu cotidiano, a escola abre-se a novas experiências, vivenciando uma comunicação partilhada que gera alta troca de informações com outros espaços de conhecimento: “Essa abertura à articulação com diferentes espaços potencializa a gestão escolar e provoca mudanças substanciais no interior da instituição, ao ponto da aprendizagem e a gestão participativa poderem se desenvolver em um processo colaborativo com os setores internos e externos da comunidade escolar” (Almeida e Rubim, 2007, p. 1).

A contemporaneidade digital exige cada vez mais uma comunicação em tempo real e de reação instantânea. Por isso, os desafios gerenciais da escola demandam por uma ferramenta que possibilite o acompanhamento da realidade escolar também em tempo real. Isso credibiliza e facilita a execução de ações educacionais, cobrindo as funcionalidades mais básicas como o cadastro de alunos, controle de fluxo (matrículas, transferências, evasão), geração de documentos (declarações, histórico escolar, diário de classe), cadastramento de professores e funcionários, até suas funcionalidades mais complexas e qualitativas como o planejamento e o desenvolvimento pedagógico.

Logo, existe uma necessidade emergente de avançar cada vez mais nos processos de organização escolar e de aprimoramento tecnológico por meio de ferramentas específicas de gestão de pessoas e processos, visando o trabalho colaborativo, à partilha de documentos, o uso de plataformas e de ferramentas digitais em geral. Existem tecnologias no âmbito da gestão de informação que fazem o tratamento e a organização de todos esses dados. São ferramentas de organização de informação (acesso e partilha), mas que também exercem influência na área mais qualitativa da educação, como averiguaremos posteriormente.



Por meio da adoção e da utilização de tecnologias digitais, portanto, as estruturas escolares têm ao seu dispor um mais fácil e rápido acesso à documentação e à informação, prevendo com isso uma melhoria tanto da administração quanto da gestão pedagógica dos pedagogos. Com o auxílio de alguns exemplos, veremos a seguir que o recurso à rede de intranet e internet assume-se como um instrumento valioso de troca de informações e de construção dos espaços escolares, constituindo-se em ferramenta de caráter interdisciplinar que proporciona uma nova abordagem e organização do trabalho do pedagogo.

### **3.2. O uso colaborativo das TIC na gestão pedagógica**

#### **3.2.1. Formação e ensino com tecnologias digitais: o pedagogo 2.0**

A gestão pedagógica dos pedagogos tem assumido um papel de crescente relevo, sendo considerada uma das bases para que a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares se torne melhor e mais eficaz. Com a relevância das TIC em diversas áreas, em que a escola não é exceção, importa saber especificamente a partir daqui quais são as melhores ferramentas tecnológicas na área da gestão pedagógica praticada pelos pedagogos.

Frente a esse interesse, os programas de informatização da escola pública proposta pelas secretarias de educação do Brasil não têm dado o devido respaldo, dirigindo ações somente em âmbito docente e discente.<sup>8</sup> A exemplo dessa tendência, em 2007, o Governo Federal cria o ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, que teve como proposta introduzir as TIC no contexto das salas de aula de escola pública.<sup>9</sup> Desde então foram construídos laboratórios de informática na maioria das escolas de

---

<sup>8</sup> Exemplos dessa distanciação tecnológica na parte gestora também ocorre em outros países, como em Portugal, onde “os diretores escolares, por exemplo, até apresentam um grau de proficiência e um índice de utilização das TD favoráveis, nas várias dimensões da sua atividade profissional. Contudo, a utilização de formas de comunicação com recurso às novas tecnologias, como forma privilegiada de contacto entre os vários agentes educativos (pais, professores, alunos e órgão de gestão), apresenta um *score* médio relativamente reduzido e que, consequentemente, se entende por favorável estimular” (Piedade e Pedro, 2014, p. 125).

<sup>9</sup> Ver <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo> para mais informações.

todos os Estados brasileiros, com o intuito de formar cidadãos críticos e incluídos digitalmente no mundo.

Em contrapartida, até 2010, “apenas 2% dos profissionais que atuavam como coordenadores pedagógicos passaram por formações sobre o uso das Novas Tecnologias” (Szabo, 2013, p. 3). Diante dessa falha técnica na formação dos pedagogos e que se reflete na formação dos docentes, seria de suma importância rever os processos formativos desenvolvidos nas licenciaturas e na área da pedagogia, de modo a considerar a informatização do ensino o caminho mais efetivo para romper paradigmas e criar novas oportunidades de aprendizagem, uma vez que a tecnologia está cada vez mais presente em nosso cotidiano.

Logo, os profissionais da educação devem rever e levar os programas de formação continuada a sério, de modo a se familiarizar gradativamente às ferramentas tecnológicas das diferentes áreas, bem como aos domínios diversos da gestão pedagógica. A partir dessa percepção identifica-se a necessidade de mudanças na forma de manuseamento e no foco da inserção da tecnologia no setor público da educação. Além disso, percebe-se a demanda por ferramentas digitais que permitam e não limitem o aperfeiçoamento dos processos de ensino oferecido à população.

As tecnologias digitais, ademais, trazem novos desafios para todo o contexto escolar e em particular para as atividades desenvolvidas pelos pedagogos, proporcionando um conjunto de possibilidades organizativas e orientacionais que ainda não foram exploradas de modo significativo. Essa iniciativa visa, sobretudo, provocar novas pesquisas relativas à formação de professores e à elaboração do planejamento pedagógico de modo a rever o papel do pedagogo com a clara consciência de valorizar esse profissional da educação e sua atuação num ambiente escolar renovado e promissor.

Atualmente são diversas as plataformas de gestão que podem facilitar e potencializar a elaboração das práticas gerenciais e pedagógicas da escola, possibilitando um arquivamento e um processamento de dados mais eficiente, bem como um planejamento de ensino mais interativo e construtivo.<sup>10</sup> A informatização da gestão pedagógica em específico permite que um coordenador pedagógico, por exemplo, maneje de forma rápida, organizada e produtiva os importantes relatórios que

---

<sup>10</sup> Apesar de, nas tecnologias existentes, haver certa ênfase na gestão administrativa em detrimento da gestão pedagógica, sendo aquela mais permeável ao predomínio da lógica centralista, veremos que o SIG também permite uma maior capacidade de estruturação do campo da ação do pedagogo.

possibilitam aos pedagogos um conhecimento da organização e do nível de qualidade dos resultados escolares, ao mesmo tempo em que funciona como ponto de partida para a reflexão e a discussão da educação no seio da comunidade escolar, tendo em vista à promoção do desenvolvimento da aprendizagem.

Por meio das TIC, os coordenadores e supervisores podem utilizar ferramentas específicas para suas funções, como as plataformas de gestão de alunos, de atividades, de faltas, e de avaliações. Assim, com relatórios e dados de análise computadorizados, o gestor pedagógico pode participar efetivamente na produtividade dos professores e estudantes, verificando o cumprimento de prazos e de metas, e se há algum funcionário sobrecarregado. Com um rápido relatório em mãos, o coordenador pedagógico pode estabelecer estratégias mais imediatas e assertivas, de acordo com os perfis e as habilidades de cada profissional da escola, direcionando as tarefas e definindo prioridades de acordo com os dados fornecidos por um bom sistema de gerenciamento.

Portanto, o uso da tecnologia digital mais apropriada não é só para melhorar a produtividade educacional, aumentando a aprendizagem e a motivação dos alunos, mas também se reflete na satisfação e na formação dos professores. Existe, no entanto, pouco investimento em investigação na área dos líderes tecnológicos, que através dos seus órgãos de gestão, podem reforçar o processo de aprendizagem por meio de uma utilização mais qualitativa das TIC em suas tarefas.

O trabalho pedagógico informatizado designa toda forma de organização com intenção educativa que utiliza dispositivos tecnológicos seja ele pertencente aos recursos tradicionais como a televisão e o vídeo ou inovador como a rede de internet e aparelhos móveis. Com o advento do uso desses dispositivos pela sociedade, é preciso que grande parte dos profissionais da educação (diretores, pedagogos e professores) ultrapasse as dificuldades em explorar pedagogicamente as TIC.

Tal ruptura pode fazer da escola do início do século XXI um modelo de gestão com caráter democrático e participativo, no qual o assessoramento pedagógico com tecnologias passa a ser um compromisso a ser assumido por todos os agentes que integram o processo de aprendizagem. Em outras palavras, as TIC podem promover a liderança e o compartilhamento de ideias e de instrumentos que, “sendo utilizados no âmbito de uma visão estratégica, podem implicar ainda uma mudança do paradigma, ou pelo menos do discurso. Podem, também, instituir uma escola [...] que se aproxima do

mundo, [...] porque tem incorporado o gene informático que marca o código genético do nosso tempo” (Santos, 2018, p. 67).

### **3.2.2. O trabalho pedagógico via Sistema Integrado de Gestão (SIG)**

A gestão pedagógica procede de diversas maneiras conforme a concepção que se tem dela e os objetivos que se acredita ter a educação para a sociedade. Uma das concepções do trabalho do pedagogo, como explicitado por Rangel (2007), é a gestão participativa ou colaborativa organizada nas três habilitações essenciais do pedagogo: a coordenação, a supervisão e a orientação pedagógicas. Esse tipo de gestão busca objetivos em comum entre a direção e toda a equipe de profissionais de uma escola. As decisões são tomadas coletivamente e cada membro da equipe, apesar de visar um projeto pedagógico comum, deve se responsabilizar com diferentes competências diante das decisões tomadas.

Embora haja gestão pedagógica participativa em muitos casos, ainda assim é necessária a diferenciação de competências e a presença de uma coordenação, uma supervisão e uma orientação pedagógicas eficientes. Para tanto, tecnologias podem ser implementadas para atingir tais propósitos que, comumente, são colocados em oposição: a especialização e o trabalho colaborativo. Eis o desafio de pensar o trabalho do pedagogo de modo atento e equilibrado, desenvolvido adequadamente com ferramentas inovadoras.

Quanto à adequação tecnológica para o cumprimento desse desafio que, na maioria das vezes é responsabilizado a um único profissional, não temos dúvidas em afirmar que os trabalhos colaborativos desenvolvidos em rede (intranet ou internet) incluem mecanismos de comunicação que permitem às pessoas ver, ouvir e enviar arquivos, vídeos e mensagens com mais rapidez. Como observado em tópico anterior, é por meio da informatização da comunicação escolar que os trabalhos pedagógicos mais complexos e colaborativos podem começar a ser realizados, visto que o compartilhamento da mesma plataforma ou do mesmo sistema de trabalho garante que os profissionais usem o mesmo ambiente virtual para agirem colaborativa e simultaneamente, ou em momentos diferentes, utilizando as mesmas informações para elaborar planos de ação e projetos educacionais.

A contemporaneidade digital exige cada vez mais comunicação em tempo real e com uma reação instantânea, por isso o aprimoramento nos últimos anos do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIG), que abrange funcionalidades tanto administrativas (como enturmação, controle de faltas e diário escolar) quanto pedagógicas (como mapa de desempenho docente e discente, cadastro de projetos, aulas de reforço etc). Trata-se, sobretudo, da oportunidade de obter, via TIC, um olhar mais minucioso sobre o contexto escolar e, conseqüentemente, para a implementação de um trabalho pedagógico que atenda as necessidades e defasagens das instituições:

O Sistema Integrado de Gestão (*Enterprise Resource Planning* - ERP) tornou-se uma ferramenta comum no meio escolar privado e que tem trazido resultados significativos às organizações escolares, possibilitando a integração das informações numa base única de dados e a geração de relatórios em todos os níveis profissionais e escolares da organização, utilizando o cruzamento digital de dados (Cavalcante *et al.*, 2016, p. 2).

Com base nesse contexto técnico do trabalho escolar, apresentamos algumas dessas ferramentas de *Open Source* (como o *Schooltool*, SisLAME e SIGA-EPCT) voltadas tanto à gestão escolar quanto à gestão pedagógica, tendo o objetivo de identificar as características mais adequadas dessa ferramenta para estruturar o trabalho do pedagogo de forma simultaneamente especializada e colaborativa. Cabe ressaltar que o SIG não é um sistema de gestão de aprendizagem, ou seja, não é um *Learning Management System* (LMS), como o *Moodle*, embora compartilhem alguns conjuntos de recursos, como o livro de notas, mas sim um sistema de gestão empresarial adaptado para o ambiente escolar. Nossa atenção recai sobre o SIG pelo fato de que essa ferramenta tem sido mais utilizada nas escolas brasileiras por diretores, pedagogos e professores.

No geral, tal sistema integrado de gestão possui a potencialidade de melhorar a percepção dos gestores, pois serve de instrumento que auxilia na organização das instituições, proporcionando um movimento de reorganização das normas e das regras advindas das secretarias de educação, visto que o sistema evidencia problemas internos e não somente as metas administrativas e avaliativas estipuladas pelas secretarias. O efeito desse sistema de rede para a gestão escolar e pedagógica é a realização de uma gestão local e compartilhada, que instaura uma nova perspectiva no sistema de ensino.

Apesar desse sistema virtual de gestão abranger ações tanto voltadas para a gestão escolar (administrativa) quanto para a gestão pedagógica (de ensino), a parte pedagógica do sistema geralmente ainda não é bem desenvolvida ou mesmo muito utilizada, mas já abre um leque de possibilidades para analisar mais aprofundadamente os dados de desempenho e rendimento dos estudantes, entre outros aspectos voltados para o processo de aprendizagem (Lima, 2017).

A partir dos problemas diagnosticados pelos próprios órgãos reguladores de ensino, perceberemos que os gestores se aproveitam do recente sistema de forma não qualitativa e não colaborativa, usando-o apenas para obter um diagnóstico quantitativo da escola, deixando de lado as micro-transformações, ou seja, abandona a chance de propor ações específicas e estratégias pedagógicas que visam assegurar a qualidade e a equidade do sistema integrado de gestão pedagógica. Essa forma superficial de utilização do SIG, que foca nos aspectos administrativos em detrimento do pedagógico, evidencia a hipótese de que o pedagogo se preocupa mais com a organização da escola, deixando à deriva os docentes e seus processos de ensino.

Soma-se a isso o fato de muitas metas e objetivos educacionais serem insistentemente impostos pelas secretarias de educação, eliminando a possibilidade de um uso autônomo dessa ferramenta. Talvez por isso, até hoje, não se tenha um uso efetivo do SIG pela gestão pedagógica das instituições educacionais, já que, “por mais que a escola saiba quais são as dificuldades de aprendizagem dos discentes e as necessidades de melhorias na autonomia da gestão da própria escola, seu foco principal é manter os resultados” (Lima, 2017, p. 3).

Por outro lado, o SIG é um instrumento diversificado, que incorpora tanto as normas e as regras educacionais vigentes quanto serve de apoio qualitativo ao trabalho pedagógico, particularmente para a efetivação de um processo educacional que vise elevar a aprendizagem dos estudantes. Nesse caso, o próprio uso do SIG tem sido repensado a partir da estratégia de recentralização das decisões e ações pedagógicas locais em detrimento do monitoramento do rendimento do corpo discente (Lima 2017). Em outras palavras, para uma reutilização qualitativa do SIG é preciso deslocar o foco do rendimento escolar dos estudantes e recentralizar seu interesse na construção colaborativa dos espaços e das competências educativas, para que, por consequência, o foco recaia na qualidade de ensino.

Tomando conhecimento das tendências e das necessidades de uso do SIG na gestão pedagógica praticada pelos pedagogos, veremos, a partir daqui, qual é a versão desse sistema mais adequada para o cumprimento efetivo das tarefas do gestor pedagógico. A demarcação dessa adequação requer certo cuidado, visto que a escolha de um sistema ruim, com poucas operações, pode fazer com que o uso do sistema caia em desuso nas instituições. Dentre as versões do SIG, selecionamos algumas daquelas que possuem potenciais para o desenvolvimento das tarefas de todas as habilitações do pedagogo. O SisLAME, por exemplo, criado em 2004 pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), é um sistema estruturado em rede com dados e elementos sobre aspectos determinados do processo educativo e da gestão escolar. A criação desse sistema se deu a partir, principalmente, da proposta de coexistência de funcionalidades que atendem igualmente as dimensões pedagógicas e administrativas das escolas.

Segundo o portal virtual desse sistema da UFJF, o SisLAME<sup>11</sup> tem por objetivo facilitar a participação do gestor em todas as atividades relacionadas à organização escolar, permitindo o desenvolvimento de tarefas que vão do cadastramento ao acompanhamento pedagógico do trabalho docente. O Portal ainda permite o gerenciamento de todas as informações lançadas no sistema, fazendo seus utilizadores interagirem de maneira compartilhada e mais próxima com os dados educacionais da escola. É claro que as funcionalidades ainda são poucas frente à diversidade dos LMS e frente aos problemas pedagógicos enfrentados no cotidiano escolar, mesmo assim tal ferramenta já pode ser considerada um instrumento de apoio ao trabalho dos profissionais da educação, pois permite ao menos o pedagogo tomar decisões por meio das informações extraídas da base unificada da rede, o que lhe possibilita definir políticas e estratégias específicas de ação, principalmente em relação às defasagens dos estudantes e à educação especial, e emitir relatórios que dão suporte a diversas ações pedagógicas.

O sistema *Schooltool*, por sua vez, criado ainda na segunda metade da década de 1990 pela *Mindex Technologies*<sup>12</sup> de Nova Iorque, permite acesso virtual às funcionalidades programadas. Além das funcionalidades quantitativas, há inúmeras

---

<sup>11</sup> Acessar <https://portalsislame.caedufjf.net/portalsislame/portal.jsf> para mais informações.

<sup>12</sup> Para acessar informações sobre essa empresa acesse o endereço <http://www.schooltool.com/about-us/our-team>.

ferramentas qualitativas como o sistema de intervenção que possui como colaboradores os pais, os alunos e os professores, permitindo a criação colaborativa de metas educacionais para os estudantes. Dentre outras funções diferenciadas, o sistema ainda permite gerenciar os contatos entre diretores, pedagogos, professores, alunos e familiares.

Já o SIGA-EPCT (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional Científica e Tecnológica)<sup>13</sup> corresponde a um sistema criado em 2010 pelo Ministérios da Educação do Brasil, cujo principal foco está em atender as necessidades gerenciais dos Institutos Federais de Educação, sendo para isso inteiramente desenvolvido em rede:

Trata-se de um sistema de código aberto e colaborativo, onde as Instituições Federais de todo o Brasil contribuem com o mesmo, além de receber apoio do Ministério da Educação do Brasil (MEC), através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O SIGA-EPCT foi desenvolvido para atender todo o processo de gestão escolar de uma instituição federal de ensino. Neste caso o projeto foi dividido em dois sistemas: o SIGA-EDU responsável pela automatização de todas as atividades de cunho pedagógico e o SIGA-ADM que atua nos procedimentos administrativos das instituições (Cavalcante *et al.*, 2016, p. 160).

Quanto às funcionalidades oferecidas, é importante ressaltar o fato de o SIGA-EPCT ser dividido em dois outros subsistemas que visa atender as atividades administrativas e pedagógicas das instituições escolares cadastradas. Quanto ao SIGAEDU, trata-se de um sistema que conta com interfaces em que são especificados a estrutura organizacional e os ambientes de aprendizagem de uma instituição. Há, por exemplo, módulos voltados exclusivamente aos procedimentos pedagógicos que envolvem a construção do período letivo, a realização da matrícula, dos registros acadêmicos e dos registros de diários de classe. Nesses módulos, o sistema permite reelaborar detalhadamente os períodos letivos, as grades horárias, as propostas curriculares, as propostas avaliativas, entre outros recursos.

Dentre várias opções, destacamos a operação de “Manutenção de matrizes curriculares”, em que se propõe manter “informações a respeito de elementos curriculares de um curso, gerenciando pré-requisitos e co-requisitos para cada eixo da matriz de um curso” (SIGA-EPCT, 2010, p. 4). Tendo acesso a essas e outras

---

<sup>13</sup> Acessar interface em <https://sigaedu.ifba.edu.br:8181/sigaepct-edu-web-v1/pages/inicio.jsf>.



informações do sistema, todos os integrantes da equipe escolar poderão melhor se inteirar e colaborar na construção das práticas pedagógico-administrativas.

Com esse e outros exemplos tecnológicos percebemos o quanto o uso de um sistema de gestão escolar pode ser inovador para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico das instituições de ensino, tendo em vista uma maior agilidade e participação nas atividades a serem promovidas. Portanto, esta investigação conclui que o contínuo aprimoramento do sistema de gestão escolar (SIG), desde que siga avançando no aprimoramento das operações pedagógicas, é uma ferramenta que pode ser aproveitada para atender parte das expectativas e das necessidades tecnológicas dos pedagogos.

Não podemos abandonar a possibilidade de tratamento dos dados proporcionados por tais sistemas, que possibilita ao utilizador múltiplas perspectivas de análise e de elaboração de relatórios para os diferentes setores ou funções pedagógicas. Em relação ao uso do SIG na atuação do coordenador pedagógico, por exemplo, destaca-se de imediato a evolução tecnológica na atividade de controle dos diários entregues pelos professores: “Neste caso analisava-se a nota do aluno de acordo com o diário do professor para depois incluir a nota de cada disciplina, aluno por aluno. Tal processo era realizado todo bimestre, sendo impresso e entregue aos responsáveis pelos alunos” (Cavalcante *et al.*, 2016, p. 162). O extenso material, anteriormente produzido e revisto manualmente, era um processo lento que demandava muito tempo da coordenação, mas atualmente essa tarefa é facilitada com os procedimentos digitais de acesso e controle dos dados.

Além disso, no que tange às práticas colaborativas de acompanhamento da supervisão pedagógica, há operações digitais que podem agilizar a discussão sobre o desempenho de professores e estudantes em reuniões pedagógicas, de modo a propor estratégias para melhorar o processo de aprendizagem. Tais oportunidades de leitura e análise podem favorecer os agentes pedagógicos na realização de um planejamento de iniciativas mais assertivas e fundamentadas, que realmente ajam com base nas causas do baixo desempenho escolar.

Tais possibilidades de análise qualitativa de dados evidenciam que, embora o SIG apresente uma estrutura básica que possa auxiliar a compreender o planejamento, as metas e o desempenho dos docentes e dos discentes, os pedagogos parecem ainda não reconhecer essa tecnologia como fonte de informação e ferramenta de análise do

desempenho pedagógico. As tecnologias ainda permanecem distantes do contexto educacional brasileiro, sendo subutilizada em relação às necessidades dos pedagogos e, conseqüentemente, em relação à qualidade do trabalho desenvolvido pelos docentes.

### **3.2.3. O orientador pedagógico como mediador de novas tecnologias**

É mais do que evidente que em muitos países o professor não é dotado de preparo suficiente para um bom manuseio do aparato tecnológico. Apesar da vulgaridade com que se exalta a utilização das novas tecnologias em sala de aula, a realidade demonstra a clara inexpressividade que essa exaltação tem nas práticas educativas das escolas. Isso só significa que a modernidade tecnológica por si só ainda não garantiu nada:

Na França, durante os anos oitenta, quantias consideráveis foram gastas para equipar as escolas e formar os professores. Apesar de diversas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns professores, o resultado global é deveras decepcionante. [...]. O governo escolheu material da pior qualidade, perpetuamente defeituoso, fracamente interativo, pouco adequado aos usos pedagógicos (Lévy, 2004, p. 5).

A pressão social levou muitas escolas públicas, como na França, a inserir um laboratório de informática como um apêndice de sua estrutura, um diferencial a mais para atrair novos e convencer velhos alunos. A proposta curricular das escolas, no entanto, não se beneficiava dessa inserção: “Mesmo nas escolas pedagogicamente mais avançadas, raras são as tentativas de interação e de realização de propostas interdisciplinares que envolvessem eficazmente as atividades de informática realizadas no colégio” (Kenski, 2005, p. 74).

Só a partir de um trabalho planejado, organizado e mediado colaborativamente pelo orientador pedagógico, visando o auxílio dos demais gestores e por meio da formação continuada dos docentes, é que as TIC serão efetivamente incorporadas no projeto político pedagógico das escolas. As atividades promovidas isoladamente “mostram que a escola não tem incorporado no seu cotidiano as mídias como maneira de fomentar a educação ou como estratégia para favorecer, enriquecer e tornar o processo de aprendizagem significativo” (Gomes, 2017, p. 155).

Portanto, o significado do trabalho da orientação pedagógica face às novas tecnologias é de suma importância, visto que “deve apresentar o seu conhecimento mediante ao uso tecnológico, propiciando assim, conjuntamente com os educadores, estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes por meio das mídias” (Oliveira, 2016, p. 24). Partindo dessa constatação, a direção e a coordenação da escola devem oferecer a infraestrutura, enquanto a orientação pedagógica deve garantir a formação permanente e o estímulo para que o professor utilize colaborativamente a internet em sua prática, pois “essas ferramentas ampliam, antes de tudo, a oportunidade de conhecer o trabalho do outro e aprimorar o próprio trabalho” (De Toni, 2013, p. 60).

Se bem utilizada, “as TIC possibilitam uma diversificação de atividades propostas, possibilitando mudanças metodológicas ao criar novos cenários que facilitam a aprendizagem [...]” (Santos, 2018, p. 68). Desse modo, com as tecnologias de aprendizagem, temos a possibilidade de deixarmos de ser meros consumidores de informações e conteúdos para ocupar o patamar de produtores e distribuidores. Eis o que os orientadores pedagógicos devem perceber, agregando e motivando essa proposta de aprendizagem com tecnologias ao desenvolvimento profissional dos seus professores.

As ferramentas tecnológicas que os orientadores podem utilizar são as redes, os sistemas de gestão escolar como o SIG, os sistemas de gestão de aprendizagem como o LMS, ou os softwares de produtividade como os processadores de texto, programas curriculares virtuais, entre outros. Independente do tipo de tecnologia, o importante é que as ferramentas sejam exploradas como apoio didático-pedagógico à prática de ensino dos professores. Por isso, o desafio máximo dos orientadores pedagógicos está em auxiliar os professores, mediante um espaço de formação, na utilização de ferramentas curriculares próprias de cada disciplina, melhorando, assim, o aprendizado dos cursos oferecidos aos estudantes.

Considerando que vivemos numa época marcada pelo imediatismo do *online*, o orientador pedagógico deve estimular mais o uso de ferramentas síncronas de comunicação como *chats* e redes, de modo a estimular mais as atividades colaborativas entre profissionais da educação e estudantes. Cabe assinalar ainda que espaços virtuais assíncronos, como o *e-mail*, também podem ser utilizados para requerer respostas mais elaboradas e menos espontâneas sobre determinados assuntos que exigem um olhar aprofundado.

Sendo assim, a criação de espaços de interação assíncronos (como fóruns, *wikis* e *blogs*) favorece a discussão aprofundada de temas e a produção coletiva de conhecimento, não deixando de suscitar um ensino baseado em trocas de informação, com seus desafios críticos e reflexivos. Há também, nesse tipo de ferramenta pedagógica, a possibilidade de utilização de outros instrumentos que favorecem mais a comunicação aprofundada e a partilha sistemática de conteúdos, como fóruns de discussão e plataformas de gestão de conteúdos LMS, a exemplo do *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, as quais poderão ter impacto na diferenciação de métodos de ensino através da planificação e do desenvolvimento de aulas em formatos digitais.<sup>14</sup>

Na verdade, o uso da plataforma *Moodle*, muito difundido no meio escolar internacional, é ainda pouco explorado pelas instituições escolares brasileiras. Desenvolvida por Martin Dougiamas em 2002, na Austrália, essa ferramenta visa a oferta de cursos não presenciais auxiliados pela rede mundial de computadores. Em função do fácil manuseio e controle das ações desenvolvidas pelos utilizadores, tal sistema vem sendo explorado pelas escolas de vários países. Esse fato ganha mais importância em função de ser um ambiente gratuito e disponível na web. O *Moodle* foi desenvolvido com base em princípios pedagógicos, possibilitando a participação de uma grande comunidade de utilizadores que contribui para a melhoria do ambiente com a exposição de notas explicativas, abertura de debates e troca de textos, por exemplo.

O *Moodle* é reconhecido como uma ferramenta para produzir cursos e páginas pedagogicamente mais complexas por meio da web 2.0, facilitando a comunicação (síncrona ou assíncrona) e permitindo a gerência, a organização e a partilha dos conteúdos e dos materiais de apoio às aulas por parte de todos os utilizadores. Nesse sentido, podemos afirmar que esse sistema marca efetivamente a aplicação de um novo paradigma de ensino e aprendizagem por meio das TIC, fundamentado numa filosofia pedagógica construtivista segundo a qual o conhecimento é construído colaborativamente.

Para Alves e Brito (1998, p. 39), essas são as vantagens do *Moodle*, pois se utilizado adequadamente para o ensino, proporcionam “o aumento da motivação dos alunos; maior facilidade na produção e distribuição de conteúdos; partilha de conteúdos entre instituições; gestão total do ambiente virtual de aprendizagem; realização de

---

<sup>14</sup> Obter mais informações em [https://moodle.org/?lang=pt\\_br](https://moodle.org/?lang=pt_br).

avaliações de alunos; e suporte tecnológico para a disponibilização de conteúdos de acordo com o modelo pedagógico e *design* institucional; [...]”.

Além de redes e sistemas de gestão, os orientadores pedagógicos ainda têm a possibilidade de motivar o uso de *softwares de produtividade* em geral, que é um tipo de tecnologia mais básico que pode proporcionar inúmeros benefícios às atividades de orientação e, conseqüentemente, ao trabalho docente. Os programas produtores de texto, de imagens, de traduções e de som podem servir em várias situações de ensino. O *Google Docs*, por exemplo, pode se tornar uma exímia ferramenta para o desenvolvimento da produção textual colaborativa nas aulas de redação, provocando uma aula de escrita mais experimental.<sup>15</sup>

Tabela 2 – As ferramentas tecnológicas dos pedagogos

<b>TIC / Habilitação</b>	<b>Coordenador Pedagógico</b>	<b>Supervisor Pedagógico</b>	<b>Orientador Pedagógico</b>
<b>Sistemas de Gestão Escolar (SIG)</b>	Schooltool SisLAME SIGA-EPCT SED	Schooltool SisLAME SIGA-EPCT SED	—
<b>Sistemas de Gestão de Aprendizagem (LMS)</b>	—	Moodle Chamilo TelEduc eLML Amadeus	Moodle Chamilo TelEduc eLML Amadeus
<b>Softwares e Web softwares</b>	-Softwares executores de reunião (Google Reunião, Zoom)  -Softwares de análise de dados e estatísticas (Knime, Open Refine)  -Softwares produtores de lista (Trello e Excel)  -Softwares de relatório (Canvas, Dashgoo,	-Softwares de transcrição automática (Google Speech Transcription)  -Softwares capturadores de imagens de operações computacionais em EAD (Snagit)  -Softwares de análise de dados e estatísticas (Knime, Open Refine)	Blogs Wikis Chats Office Google Doc Prezi

<sup>15</sup> Sobre a ferramenta *Google Docs* acesse <https://www.google.com/docs/about/>.

	Google Data Studio) -Softwares de comunicação (Skype e Whatsapp)	-Softwares de relatório (Canvas, Dashgoo, Google Data Studio)	
--	---	---	--

Por outro lado, experiências mostram que atividades didáticas podem ser tão monótonas com ou sem uso das novas tecnologias apresentadas na tabela acima. Nesse sentido, para uma boa utilização das TIC, é preciso de uma orientação pedagógica que não apenas se dirija às mídias, mas que também seja capaz de encaminhar transformações na unidade escolar, modificando e inovando as ações e os espaços educativos. Desse modo, o orientador pedagógico tem o desafio de perceber as dimensões mais significativas da atuação e da formação dos docentes, tendo as TIC como instrumentos usados em diferentes perspectivas para a construção de diversas técnicas de aprendizagem.

De qualquer forma, aprender por meio do auxílio das novas tecnologias significa proporcionar outra forma de adquirir informação, desencadeando uma nova organização do trabalho pedagógico. Assim, a relação pedagogo-professor-estudante pode ser profundamente alterada pelo uso das tecnologias, bem como a resolução de problemas, a realização de projetos, e a coleta e análise de dados sobre um determinado assunto.

Dentre tantas opções, a tecnologia deve estar presente sempre de forma crítica na escola. Os recursos digitais devem ser aliados às práticas de ensino e aprendizagem, bem como ao projeto pedagógico da instituição educacional. Contudo, usar ou não a tecnologia na gestão da educação já não é mais tema de debate. A questão agora é saber qual é a melhor forma de usufruir desses recursos para melhor gerenciar uma instituição escolar. Mas, para isso, todos precisam ter possibilidade e vontade de acesso às TIC, o que nem sempre condiz com a realidade escolar.

Em síntese, o pedagogo precisa ter consciência de que a prática da gestão pedagógica não será substituída por tecnologias, ao contrário, as tecnologias existem para melhorar e ampliar o seu campo de atuação para além da prática tradicional de gerenciamento do ensino: “Não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre [pedagogos,] professores, alunos e a informação” (Kenski, 2008, p. 9). Com base nesse princípio, as tecnologias como instrumentos de informação e comunicação são elementos que podem e devem auxiliar a dinamizar as ações

educativas dos pedagogos, implicando em novas formas de comunicar e perceber o espaço escolar, orientando um trabalho pedagógico sempre em busca das estratégias de formação e de aprendizagem mais adequadas a cada contexto escolar.

#### **4. Problema de investigação**

---



#### **4. Problema de investigação**

Averiguamos, no primeiro capítulo, que o debate sobre os diferentes âmbitos do trabalho pedagógico ganham expressão por meios de leis, decretos e resoluções com base em postulados que nem sempre se pautaram por princípios claros e democráticos. Além disso, com tal temática introduzida, demos início a presente proposta de investigação que se propõe a aprofundar o conhecimento sobre as funções e as ferramentas do trabalho pedagógico nos espaços escolares públicos, principalmente no que remete à relevância das tarefas de coordenação, de supervisão e de orientação pedagógicas, juntamente às suas potencialidades tecnológicas.

A irrelevância de tais funções, porém, é evidente em muitas instituições, reflexo disso é o fato da educação nacional ainda apresentar altos índices de desorganização e ingerência que, por sua vez, podem estar ligados diretamente aos altos índices de evasão e baixa qualidade de ensino. Diante disso nos perguntamos: quem são e o que fazem o coordenador, o supervisor e o orientador pedagógicos dentro das instituições de ensino? A princípio a resposta pode nos parecer simples. Todavia, a questão não está tão clara assim, inclusive para aqueles que desempenham tais funções. Oliveira e Guimarães (2013, p. 96) constataram que, na maioria dos espaços escolares, quando não há apenas um cargo pedagógico que acumula todas essas funções mencionadas, as funções são delegadas aos próprios professores ou diretores, deixando-os “aflitos, exaustos, angustiados, trabalhando muito e com pouco retorno no que concerne às mudanças na estrutura da escola, [...]”.

Nesse contexto, reiteramos que o coordenador, o supervisor e o orientador pedagógicos são agentes educacionais capazes de contribuir grandemente para a transformação desse cenário. Pesquisas recentes, feitas junto ao MEC, mapearam a existência e a inexistência desses diferentes cargos pedagógicos nas instituições escolares públicas dos diferentes Estados brasileiros: “Dos vinte e seis estados mais o Distrito Federal, somente treze possuíam um coordenador, um supervisor ou um orientador pedagógicos em suas redes escolares [...]” (Pascoal, 2008, p. 115). E, quando há, as dificuldades enfrentadas por esses profissionais perpassam pela baixa remuneração, pela grande quantidade de tarefas, pelo pouco tempo para realizá-las, bem como pela falta de formação específica.

Levando em consideração as investigações promovidas até aqui, concluímos que “é indiscutível que há certa insegurança quanto ao papel atribuído ao pedagogo e à pedagogia em si como fenômeno educativo, muito em razão de sua desorganização e complexidade” (Felden *et al.*, 2013, p. 70). Sob tais condições, sugerimos, nesta investigação, que o desafio do exercício pleno da coordenação, da supervisão e da orientação pedagógicas pode ser bem sucedido por meio de novas formas de organizar e trabalhar, aliando o uso das tecnologias digitais com estratégias colaborativas de gestão e aprendizagem.

Diante da dificuldade do exercício claro e planejado das funções pedagógicas, outro problema se levanta: em pesquisa recente, aponta-se que “apenas 2% dos profissionais que atuam na área pedagógica passaram por formações sobre o uso das Novas Tecnologias” (Szabo, 2013, p. 3). Trata-se de uma informação alarmante, mesmo em se tratando de um dado de um pouco mais de cinco anos atrás, visto que poucos profissionais em atividade sabiam e, provavelmente, ainda poucos sabem das reais potencialidades das TIC na formação de estudantes e professores. Nessa circunstância, seria de suma importância os orientadores pedagógicos reverem os processos formativos dos docentes, romper paradigmas e criar novas oportunidades de gerir e ensinar com tecnologias digitais, uma vez que essas ferramentas estão cada vez mais presentes em nossa linguagem e, no geral, em nosso cotidiano.

Partindo desses problemas, o projeto visa analisar até que ponto os pedagogos utilizam ferramentas tecnológicas que ampliem a oportunidade de organizar o espaço escolar, cumprindo tarefas específicas e, ao mesmo tempo, deixar-se integrar à experiência e ao trabalho de outrem. Portanto, para avaliarmos melhor as funções, as ferramentas e as possibilidades de ação dos pedagogos, até aqui estudadas por meio de sua regulamentação e de sua história, propomos aqui a realização de uma fase exploratória da investigação, com o intuito de detectar falhas e apontar possíveis melhoramentos na prática da coordenação, da supervisão e da orientação pedagógicas do ensino fundamental de duas escolas públicas participantes deste estudo: uma escola estadual e outra municipal.

Com essa pesquisa realizada, acreditamos que a transformação de tal cenário pouco pedagógico das instituições escolares pode ser melhor pensada e enfrentada com mais eficiência. Além disso, trazer à investigação escolas de redes de ensino diferentes

pode nos fornecer comparativos diversos, desde os aspectos legislativos até aos resultados qualitativos, advindos de uma boa ou má gestão pedagógica.

#### **4.1. O problema de investigação entre dimensões e questões-chave**

Com uma proposta de atividade exploratória sobre o tema das funções e das ferramentas dos pedagogos, faz-se necessário esclarecer como esse profissional pode e deve atuar como coordenador, supervisor e orientador pedagógico, exercendo tarefas específicas e colaborativas. No entanto, “A troca de nomenclaturas e definições atribuídas para referir-se a esses profissionais pode levar-nos a confundir qual, de fato, é a função específica de cada um deles” (Silva *et al.*, 2016, p. 5).

Mesmo que o coordenador, o supervisor e o orientador pedagógicos devam atuar de forma compartilhada e de acordo com as necessidades da escola, o foco da atividade exploratória aqui proposta, consiste em entender melhor como são exercidas as funções que são específicas a cada um deles, “possibilitando compreender que todas as ações não se tratam propriamente da mesma coisa, mas cada qual tem suas especificidades, potencialidades e limitações” (Silva *et al.*, 2016, p. 5). Portanto, iremos a campo sabendo que o supervisor e o orientador devem se diferenciar do coordenador pedagógico, pois enquanto o coordenador fornece condições estruturais para que supervisores, orientadores e docentes realizem as suas funções da maneira mais satisfatória possível, o supervisor e o orientador cuidam mais diretamente do acompanhamento e da organização das estratégias de aprendizagem, ou seja, da formação de seus professores.

Para melhor ponderarmos tais princípios e circunstâncias assinalados, partiremos das seguintes questões de investigação: (a) Qual é a situação estrutural dos departamentos pedagógicos das duas escolas participantes da pesquisa? (b) Qual é o foco dado pelos pedagogos ao trabalho de coordenação, de supervisão e de orientação pedagógicas (quando há) em cada uma das unidades? (c) Quais são suas contribuições específicas para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem entre professores e estudantes? Por último, (d) qual é o papel das tecnologias de informação e comunicação no suporte ao trabalho dos pedagogos, especificamente na sua organização e realização?

Tais questões visam trazer, para a presente investigação, os elementos que apontem para aproximações e dissociações entre as funções dos setores pedagógicos, sem deixar de lado, também, suas relações com as funções especificamente

administrativas da gestão escolar. Além disso, observaremos o quanto a presença ou a ausência de tecnologias educacionais afetam o desempenho escolar em todo o processo pedagógico. Com tais pontos em vista, pensamos ser possível nos aproximarmos mais efetivamente dos problemas e dilemas enfrentados pelos pedagogos em suas realidades escolares, de modo que isso venha a ampliar nosso horizonte de conhecimento sobre seu papel, possibilitando-nos um maior grau de eficiência no cumprimento dos seguintes objetivos da investigação:

- a) Identificar as linhas específicas do trabalho do pedagogo observando o histórico de sua regulamentação e de sua atuação nos espaços escolares;
- b) Reconhecer e mapear as tecnologias digitais mais utilizadas pelos pedagogos durante a realização dos trabalhos individuais e coletivos;
- c) Confrontar o exercício das diferentes habilitações pedagógicas com o recurso às TIC no que diz respeito:
  - (i) à presença de uma coordenação pedagógica colaborativa;
  - (ii) a uma orientação que vise a formação do corpo docente;
  - (iii) ao incentivo a projetos inovadores e ao uso de ferramentas tecnológicas nas atividades de gestão, de formação e de ensino.

Assim, com tais questões e objetivos de investigação apresentados, delineamos nosso interesse de pesquisa acerca do trabalho dos pedagogos, procurando descrevê-lo, classificá-lo e interpretá-lo com base nesses objetivos de investigação, que serão ajustados, como veremos no próximo tópico, a uma investigação de perspectiva qualitativa por nos permitir explorar a representação das ações pedagógicas que serão acompanhadas.

#### **4.2. A abordagem metodológica**

Para o tratamento das questões e dos objetivos levantados, optamos pela metodologia qualitativa por ser voltada para a compreensão de determinada situação, como acerca das funções de certos grupos e suas interações (Creswell, 2007). A pesquisa qualitativa é, em grande parte, um processo investigativo que nos possibilita apreender o sentido de um fenômeno social ao diagnosticar, comparar, registrar e interpretar um objeto de estudo. Seus métodos implicam “imersão na vida diária do

cenário escolhido para o estudo, em que o pesquisador entra no mundo dos informantes e, através de interação contínua, procura perspectivas e significados dos informantes” (Creswell, 2007, p. 201).

Por isso escolhemos esse tipo de metodologia para o desenvolvimento das atividades de campo da presente investigação, para que nos oriente na investigação de fenômenos ainda pouco explorados, que são as especializações pedagógicas e seu amparo colaborativo e tecnológico. De acordo com Creswell, “a pesquisa qualitativa é exploratória e útil quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a examinar” (2007, p. 38). Com ela, tentaremos entender o contexto gerencial e procedimental dos pedagogos das escolas estaduais e municipais, colhendo informações pessoalmente.

Logo, tentaremos estabelecer os significados do trabalho pedagógico a partir do ponto de vista dos participantes, isto é, investigaremos as atividades de um grupo de profissionais que compartilha noções e desenvolve padrões de comportamento com base nas funções dos pedagogos. Para o tratamento desses pontos, partiremos do pressuposto do paradigma qualitativo adotado, que, segundo Coutinho, estabelece um ponto de vista ontológico pelo fato de abranger “múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas –, inspira-se numa epistemologia subjectivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, [...]” (Coutinho, 2008, p. 7).

Concentrando-nos na ação do pedagogo (juntamente ao seu leque de conceito ou de ideias), direcionaremos este estudo às questões relativas às funções especializadas e às ferramentas tecnológicas utilizadas pelos pedagogos, bem como de seus desafios colaborativos de trabalho. Esse foco significa que apresentaremos um estudo sobre um determinado fenômeno, o trabalho pedagógico dos pedagogos, dando conta das relações ou comparações entre ideias e práticas que esse trabalho suscita. Portanto, nossa investigação se propõe enquanto pesquisa exploratória que utiliza uma abordagem qualitativa por meio da qual se busca apurar as concepções, as crenças, os comportamentos, as perspectivas e as expectativas dos agentes pedagógicos, estimulando-os a pensar e a expressar-se livremente em relação a suas próprias atuações como coordenadores, supervisores e orientadores no espaço escolar.

### **4.3. Questões éticas: termo de livre consentimento, anonimato e confidencialidade dos participantes**

A ética profissional do cientista inclui um conjunto de deveres derivados de valores éticos especificamente científicos, isto é, valores que se impõem ao cientista e mesmo à comunidade, visto que juntos fazem da ciência um patrimônio sócio-cultural. O princípio desse campo particular da ética profissional é abster-se de agir, intencionalmente ou por negligência, de modo a impedir ou prejudicar o trabalho coletivo de construção da ciência e a apropriação indevida de seus resultados.

Para isso, os Comitês de Ética, como instâncias de controle social, regulam as pesquisas que envolvem seres humanos e animais, visando garantir o respeito e a prevenção de danos, além de dedicar a atenção necessária aos projetos que promovem intervenção no meio ambiente e no meio intelectual. Ciência e ética, portanto, caminham juntas, em busca do almejado progresso sempre em benefício da humanidade e do planeta. Para isso temos que começar respeitando os direitos das pessoas e do meio ambiente.

Nesse sentido, estamos de acordo com Tuckman (2012) ao se referir que o investigador em educação deve ter em consideração uma série de direitos que os participantes da pesquisa possuem: (1) consentimento informado; (2) privacidade; (3) anonimato; (4) confidencialidade; e (5) acordo de responsabilidade do investigador. Para o amparo argumentativo e documental desses direitos, tomamos como base a Carta Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no intuito de melhor sistematizar tais importantes definições e regulamentações éticas.

A Carta Ética foi aprovada pela deliberação n.º 453/2016 de 15 de março pelo conselho científico desse instituto e considerou para a sua elaboração, entre outros documentos orientadores, a Carta de Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Carta, 2014). Nela evidencia-se a necessidade de proteção dos participantes: “A investigação a ser realizada deve prevenir situações que ameacem a integridade dos seus mais diretos participantes e evitar sobrecarregá-los. É importante estabelecer relações de confiança, pautadas pela honestidade, consistência e cumprimento do acordado” (Carta, 2014).

Tal carta revela, sobretudo, a importância do consentimento informado, o que prezaremos na condução desta pesquisa: “A investigação deve ser realizada, desde o

início, com o consentimento oral ou escrito dos participantes e seus representantes legalmente autorizados, assegurando-se os investigadores da compreensão pelos participantes dos termos a serem acordados, [...]” (Carta, 2014). Além disso, a mesma carta defende que se deve “respeitar os acordos relativos à confidencialidade e à privacidade, tomando precauções para proteger informação confidencial, manter integridade de deliberações confidenciais e preservar o anonimato de fontes e instituições” (Carta, 2014). Todos esses direitos serão assegurados pela investigação, contando para tal com os termos de consentimento, anonimato e confidencialidade que os participantes deverão assinar e cujo documento consta no Anexo B desta dissertação.

Ademais, além dos direitos e princípios ligados às sensibilidades sociais da pesquisa, há de se considerar aqui, também, a questão da ética de pesquisa no que remete aos princípios epistemológicos. Segundo o filósofo Karl Popper, toda a discussão racional, ou seja, toda discussão dedicada à busca da verdade, baseia-se em princípios que, de fato, são princípios éticos. Ele elenca três desses princípios: (a) o princípio de falibilidade, em que podemos ambos estar certos ou errados; (b) o princípio de discussão racional, em que temos de testar criticamente e, é claro, do modo mais impessoal possível, as diversas teorias (críveis) que estão em disputa; e (c) o princípio de aproximação da verdade, em que “quase sempre podemos aproximar-nos da verdade com o auxílio dessas discussões críticas, e quase sempre podemos melhorar nossa compreensão, mesmo quando não chegamos a um acordo” (Popper, 2014, p. 62-63).

É no mínimo curioso que esses três princípios são epistemológicos e, ao mesmo tempo, éticos, pois implicam, entre outras coisas, a tolerância: se podemos aprender com o outro e se o outro quer aprender, então, no interesse da verdade, temos que não só eu tolerar o outro, mas reconhecer o outro como um igual em potencial. A unidade potencial do ser humano e a igualdade potencial de todos são pré-requisitos de nossa disposição de discutir racional e eticamente os problemas propostos nesta investigação. O mais importante é que esses princípios ético-racionais mencionados abarquem nosso compromisso de buscar uma ideia de aproximação da verdade, com base na importância da integridade intelectual e da falibilidade, que nos leva a uma atitude autocrítica e ao ponto de vista de outrem.

Sendo assim, ter ética na pesquisa não é tomar o conhecimento científico como um elemento da certeza, mas algo que está sempre aberto à revisão. Consiste em conjecturas testáveis ou, na melhor das hipóteses, em conjecturas que podem ser

submetidas aos mais variados testes. O conhecimento com razão e ética é, portanto, um conhecimento hipotético, um conhecimento conjectural (Popper, 2014).



## **5. Metodologia**

---

## 5. Metodologia

### 5.1. Os participantes do estudo: métodos e procedimentos de seleção

Não é nossa intenção, nesta pesquisa de campo, realizar um juízo de valor sobre o trabalho dos pedagogos e outros profissionais das instituições escolares envolvidas. Buscamos apenas compreender e levantar questões sobre a caracterização do trabalho do pedagogo e a importância das tecnologias digitais em suas tarefas, e não julgar esse profissional por sua ação, vindo a considerá-la como falsa ou verdadeira, ou mesmo, como boa ou má. Portanto, o que se faz como propósito deste estudo são as compreensões e as interpretações de um determinado momento de atuação de um grupo de profissionais num dada realidade.

Para dar base à investigação qualitativa proposta, selecionaremos um grupo de participantes no intuito de ajudar o pesquisador a entender as questões de investigação levantadas no terceiro capítulo. Isso não significa que a amostragem foi feita aleatoriamente ou que houve seleção de um grande número de participantes, como é comum vermos nas pesquisas quantitativas. A investigação qualitativa sobre participantes deve incluir, por sua vez, quatro aspectos identificados por Miles & Huberman (1994): o cenário, os atores (observados e/ou entrevistados), os eventos (as ações dos atores) e o processo (os desdobramentos dos eventos).

Inicialmente, apresentaremos o projeto de pesquisa aos diretores das escolas por meio de um *flyer* (Apêndice A) que resume os principais pontos do estudo. Nesta primeira conversa, além de apresentar o projeto de investigação, nos informaremos sobre o corpo pedagógico que compõe as duas unidades escolares participantes (escola 1 e a escola 2) e suas principais atividades coletivas, de modo a planejar os acompanhamentos semanais. A escolha de uma escola de cada rede de ensino visa estabelecer um comparativo das estruturas e das práticas dos pedagogos de escolas com diferentes estruturas e atribuições, estimulando-nos, assim, a traçar paralelos diversos entre as redes municipal e estadual de ensino, evidenciando diferenças que interfiram na organização e na qualidade do trabalho pedagógico.

Esse levantamento servirá para estabelecer um primeiro contato com o corpo de profissionais e com a estrutura das respectivas escolas. Com a ajuda do diretor, convidaremos os pedagogos para participarem da pesquisa. Nessa oportunidade, em caso de aceite, será entregue aos participantes um termo de livre consentimento,

anonimato e confidencialidade que deverão assinar. Na escola 1, da rede municipal de educação, a amostra principal será composta de uma orientadora pedagógica e uma diretora (formada em pedagogia). Já na escola 2, da rede estadual, a amostra será composta de duas professoras coordenadoras e uma diretora (também formada em pedagogia). Essa seleção, evidentemente, se ampliará quando nos dirigirmos aos espaços de atuação coletiva desses profissionais, incluindo principalmente os grupos de docentes e de psicopedagogos internos e externos às unidades. Em todo caso, o conjunto de agentes educacionais da amostra apresentada certamente será o mais importante do estudo.

Apesar dessa restrita seleção, tentaremos manter a ideia, ao longo deste estudo, que a organização do trabalho pedagógico engloba pedagogos, professores, gestores e demais envolvidos no processo educacional. Assim, todos esses agentes precisam estar cientes de sua parcela de responsabilidade nesse processo e não atribuí-la somente a um dos profissionais. Segundo Placco (2010), todos devem estar conscientes das funções uns dos outros colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados: “A consciência do professor relaciona-se com a consciência dos demais, em um processo por meio do qual ele enriquece sua percepção da realidade, [...]” (Placco, 1994, p. 25). Segundo a mesma autora, haveria um “caminho para a consciência da sincronicidade” (Placco, 1994, p. 27) que passaria por um processo de reflexão crítica do professor sobre sua ação pedagógica e as demais ações. Portanto, o trabalho do educador está diretamente ligado às ações dos outros.

Desse modo, esperamos que, por meio do trabalho de campo, possamos ponderar essa visão de totalidade da situação vivenciada, percebendo, sobretudo, o nível da relação de reciprocidade que há de haver entre os profissionais de uma escola. Pedagogos e professores precisam associar um conjunto de potencialidades, habilidades teóricas e práticas, num processo constante de tomada de decisão. O ato de educar será, tomado aqui, por isso, como um processo contínuo e mútuo, em que professores, alunos, pedagogos e equipe diretiva devem se reeducar constantemente.

Por fim, cabe ressaltar mais um importante critério geral adotado para esta pesquisa que foi o de que todos os participantes selecionados devem ser provenientes do ensino fundamental (1ª a 9ª série), visto ser esse estágio o único comum oferecido pelas duas redes de ensino em questão. Por último, garantiremos, ao longo de cada entrevista, a realização de perguntas que tangenciem a caracterização profissional de todos os

participantes, obtendo, assim, um relato de quatro conjuntos de informações básicas: a formação acadêmica, o tempo de experiência, as habilitações pedagógicas e as habilitações tecnológicas, registros esses que serão apresentados com todos os demais dados no quinto capítulo e analisados no sexto.

### **5.1.1. Os diretores escolares**

Uma reunião inicial com o diretor, marcado previamente e mediante um *flyer* do projeto de pesquisa, é primordial para darmos início à execução da fase exploratória desta investigação. Será o diretor quem vai nos apresentar a estrutura da instituição, bem como seu corpo de pedagogos e professores. Todavia, o presente estudo não pretende focar sua atenção à participação dos diretores escolares no processo do trabalho pedagógico, apesar de se servir desse fato para melhor compreender o quanto a gestão escolar e a pedagógica se cruzam. Por isso, não deixaremos de lado as opiniões dos diretores e suas noções básicas acerca do trabalho do pedagogo, o qual, inevitavelmente, também ajuda a gerenciar.

Assume-se, legislativamente, que o diretor “tem um papel fundamental em todos os processos decisórios, quer pedagógicos quer de administração, que ocorrem dentro do seu contexto escolar” (Santos, 2018, p. 45). Ademais, é ao diretor que compete criar as condições necessárias ao bom funcionamento de toda a escola, como definir uma visão estratégica e planificar algumas mudanças necessárias.

Nesse sentido, ao nos referirmos aos impactos da função do pedagogo no trabalho da equipe diretiva da escola, o diretor deve mostrar seu conhecimento acerca dos aspectos da gestão escolar e o quanto ela abrange as questões de gestão pedagógica. Ou seja, o diretor será motivado a nos relatar sobre as implicações necessárias do pedagogo na organização dos espaços escolares (biblioteca, secretaria, laboratórios etc.), pois, de acordo com Libâneo (2001, p. 6-7), a gestão é “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização”, sendo esta organização uma “unidade social em que se reúnem pessoas que se interagem e que operam através de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição”.

Levado esses pontos em consideração, no final do trabalho de campo, voltaremos a contactar os diretores para realizarmos as respectivas entrevistas. O

objetivo central dessas entrevistas com os diretores será aplicar um protocolo de perguntas que vise, sobretudo, o reconhecimento de fatores potencializadores e/ou limitadores da integração do trabalho pedagógico à gestão escolar. Tal objetivo, que será devidamente sistematizado no tópico 4.2 (Os instrumentos de recolha de dados), nos dirigirá a uma primeira impressão acerca da marginalização ou não do trabalho do pedagogo na instituição a partir do ponto de vista de seu diretor.

Nesse momento serão importantes as opiniões, preferências, grau de satisfação, valores, motivos e crenças do diretor em relação ao trabalho dos pedagogos desenvolvido na escola. Essas informações nos darão um suporte inicial para melhor compreender as questões de investigação, apresentadas no capítulo anterior.

### **5.1.2. O pedagogo e suas principais habilitações**

Nos capítulos anteriores, pudemos observar que o trabalho do pedagogo no contexto escolar é bastante amplo e não envolve apenas funções restritas. No entanto, num processo de partilha das funções muitos gestores podem sobrecarregar os pedagogos. Contra isso, é importante que todos os participantes do processo de aprendizagem estejam conscientes da importância da especialização e da união em seus objetivos, priorizando, assim, a qualidade da educação.

Nessa sensível relação entre professor, pedagogo e demais agentes educativos, é preciso considerar que o trabalho de todos é igualmente necessário para o desenvolvimento escolar. O professor precisa compreender que a sala de aula é apenas um setor que faz parte de um todo, e sua ação não pode ser interpretada como algo fora desse todo ou fora de seus meios de comunicação (TIC). O pedagogo, por sua vez, precisa saber ouvir e colocar-se no lugar do professor que, muitas vezes, se encontra angustiado pelas dificuldades de interação e de adesão vivenciadas no ambiente escolar.

Dentre essas e outras demandas é que definimos focar o trabalho de campo no registro da ação dos profissionais que cumprem as três principais especialidades do pedagogo, segundo Rangel (2007): a coordenação, a supervisão, e a orientação pedagógicas, mesmo que tais habilitações não sejam executadas propriamente por um coordenador, um supervisor e um orientador de ofício. Cabe mencionar, por fim, que os pedagogos participantes deste estudo possuem graduação e especialização *lato sensu* em pedagogia, no entanto, ninguém passou por um concurso público, todos foram

convidados a assumir seus cargos após passarem por um período de estágio probatório como docente.

#### *5.1.2.1. Coordenação pedagógica*

O cargo de coordenador pedagógico para atuar em escolas municipais e estaduais foi criado desde meados do século XX. Desde então, suas funções e condições de trabalho têm sofrido alterações ao longo de décadas de gestões descontínuas e desfocadas da aprendizagem. De acordo com as regulamentações históricas analisadas no primeiro capítulo desta investigação, as atribuições do coordenador pedagógico podem ser categorizadas em alguns eixos centrais como a gestão, a avaliação e a implementação estrutural de programas e projetos. O coordenador pedagógico tem se responsabilizado, ainda, a buscar formas de aproximar a escola da comunidade escolar, permeando um processo coletivo em que toda comunidade participe ativamente das ações desenvolvidas na e pela escola.

No entanto, vimos anteriormente que seu trabalho pode ser melhor caracterizado como uma assessoria permanente e continuada à viabilização do trabalho pedagógico, de modo a organizar o espaço e o tempo das tarefas que devem ser executadas na escola pelos professores e por outros pedagogos, garantindo a implementação de novas tecnologias educacionais e de políticas advindas das secretarias de educação. O coordenador pedagógico precisa, ainda, contribuir para articular e facilitar momentos de interação entre os demais agentes, mas também é necessário que possua competência e formação específica para a função, cuja regulamentação ainda se apresenta com muitas indefinições.

Averiguaremos, por fim, a centralidade da ação do coordenador pedagógico na articulação das relações internas e externas à escola e na indução das políticas estabelecidas pelas secretarias no período vivenciado, questões que registraremos via Diário de Bordo (Apêndice F) e as Cinco entrevistas com pedagogos (Apêndice E), que serão as principais fontes deste estudo. No item 4.2 explicaremos detalhadamente o modo como utilizaremos a entrevista e as outras ferramentas de recolha de dados para registrar a ação de todos os pedagogos envolvidos no processo de formação e de ensino das escolas participantes, com o intuito de compreender o que pensam e como efetuam suas atribuições.

#### 5.1.2.2. Supervisão pedagógica

Vimos anteriormente que, nos anos 1960 e 70, ganha força a atuação do supervisor, considerando a legislação em vigor na época que o destina para a função fiscalizadora dos sistemas de ensino, assim como para a função da coordenação pedagógica. O termo supervisão surge, assim, no cruzamento de contextos de opressão e industrialização, tomando um sentido controlador e motivador do melhoramento quantitativo do desempenho escolar.

Em meio a uma tênue linha entre censura e controle quantitativo, surge a figura do supervisor, que passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora tanto em nível de ensino quanto em nível escolar. O foco aqui será dado às atividades dos supervisores em nível de ensino, os designados supervisores pedagógicos, entendendo que sua função é importante para esta pesquisa por se tratar de um processo de partilha e atualização entre o supervisor e o supervisionado no sentido de melhorar a qualidade de ensino da escola.

Assim, “a supervisão obriga o supervisor e o supervisionado a uma relação de cumplicidade através de estratégias de aproximação, contribuindo para que o supervisionado consiga trilhar, posteriormente, o seu próprio caminho de desenvolvimento” (Ricardo *et al.*, 2012, p. 8). O que veremos nas escolas participantes, contudo, é que o supervisor pedagógico ficou mais encarregando de atribuições técnico-administrativas do que de atribuições de fato pedagógicas. É claro que o supervisor, em âmbito escolar, tem a função de supervisionar o trabalho efetivado pelos gestores, porém no âmbito pedagógico, lhe cabe, principalmente, “orientar o grupo de professores acerca do funcionamento das atividades oferecidas pela escola, ajudando a mediar o processo de ensino-aprendizagem e orientando momentos de construção e organização coletiva dos espaços coletivos, [...]” (Silva *et al.*, 2016, p. 4).

Portanto, com base nesses preceitos, levaremos em conta que a supervisão pedagógica pode encarar, fundamentalmente, dois níveis: o acompanhamento da formação e o acompanhamento profissional dos docentes e discentes. Em suma, com a realização do trabalho de campo proposto, tentaremos compreender como ocorre, na prática, a atuação desses profissionais e como tal participação reverbera ou não na construção de uma gestão pedagógica eficiente, participativa e atualizada.

#### *5.1.2.3. Orientação pedagógica*

Tendo em vista tais perspectivas da gestão pedagógica participativa, o orientador pedagógico, por sua vez, deve, especificamente, mobilizar os diferentes saberes dos docentes que atuam na escola, visando a (re)construção dos processos de aprendizagem: o orientador pedagógico “[...] leva os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente, sem se desconsiderar a importância do trabalho coletivo” (Oliveira e Guimarães, 2013, p. 97).

Em outras palavras, à orientação cabe o papel de propiciar diálogos entre grupos, suscitar vivências que levem os professores e os aprendizes a compreenderem seus papéis no espaço escolar e no âmbito social. É de sua especialidade, ademais, possibilitar acesso ao conhecimento dos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis, garantindo a instrumentalização e seus modos de uso a todos os educadores. Portanto, a base de suas ações se centra em “desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar e atualizar as práticas pedagógicas em busca de adequá-las às necessidades de aprendizagem dos alunos” (Bello e Penna, 2017, p. 76).

Enfim, são responsabilidades que exigem uma formação específica para educar, orientar e estimular a aprendizagem, provocando no aluno o desejo de interagir com o conhecimento. Trata-se, em nossa opinião, da especialidade pedagógica mais complexa, em que o pedagogo é convidado a assumir a postura de mediador nos processos de formação do professor e construção do ensino.

#### *5.1.2.4. O professor coordenador: um pedagogo entre o ensino e a gestão*

Sabemos que o professor precisa compreender que a sala de aula é apenas um setor dentre todos os disponíveis e que sua ação não pode ser dada de modo isolado. É nesse sentido que tentaremos compreender que o exercício concomitante de coordenador e de docente proposto com a criação do cargo de professor coordenador pela rede estadual de diversos Estados brasileiros a partir da década de 2000, contribuiu para ampliar e estreitar sua relação com os outros docentes e com as atividades próprias da sala de aula, promovendo aberturas à ação escolar dos pedagogos, de modo a



intensificar a mediação dos interesses e das expectativas da escola juntamente às necessidades de seu corpo docente.

Em substituição aos antigos coordenadores pedagógicos da rede estadual paulista de educação e no intuito de alinhar o trabalho do pedagogo às metas e às ações que compõem as últimas reformas educacionais, foi publicada, na já mencionada Resolução nº 88 da SEE/SP, a atribuição do professor coordenador com base em amplas responsabilidades. A essa habilitação foi responsabilizada a introdução, a execução e o monitoramento de metas e de ações no interior da escola, situando-o como gestor implementador da melhoria da qualidade do ensino através de pedagogias e de tecnologias diversas, com múltiplos objetivos, dentre os quais: “I – acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, [...]; II – atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica do espaço coletivo de construção permanente da prática docente; [...]; IV – assegurar a participação ativa de todos os professores [...]; V – organizar e selecionar materiais adequados [...]” (Resolução SE nº 88 de 19/12/2007).

Com tais responsabilidades atribuídas, levaremos aos professores coordenadores que participarão do estudo as seguintes questões: Como essas atribuições são efetivadas pelo professor coordenador na escola? Como esse profissional se organiza para efetuar todos os seus compromissos? Exploraremos essas e outras questões, tendo a consciência de que esse cargo pedagógico criado na e para a mediação docente-pedagogo, foi idealizada para proporcionar mais autonomia à política educacional estadual, tendo o objetivo de “descentralização do sistema de ensino e da autonomia da escola” (Rigueto, 2016, p. 65).

Contudo, essa medida de descentralização a partir da atuação do professor coordenador parece que não forneceu a possibilidade das escolas optarem por projetos pedagógicos diferenciados, quando os padrões ou resultados a serem atingidos seriam fornecidos *a priori* pelos métodos estaduais e nacionais de avaliação. A perspectiva de responsabilizar as escolas pelo bom resultado alcançado nessas avaliações externas restringe a atuação de praticamente todos os profissionais da instituição.

Sob essa cobrança, o professor coordenador assume a mesma postura da de um gerente supervisor de uma linha fabril de produção, verificando se a programação das aulas está em ritmo adequado e se o docente atende devidamente a todos os conteúdos da apostila. Sendo assim, nossa hipótese geral principal a ser levada aos ambientes escolares que serão vivenciados se funda no fato de que as visões alternativas de

organização do trabalho pedagógico no interior da escola parecem continuar sem espaço, mesmo após estruturações e reestruturações de cargos para tal: “O controle avaliativo das escolas, bem como o apostilamento e o planejamento ‘passo a passo’ fazem com que seja desnecessária uma preparação pedagógica profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos” (Rigueto, 2016, p. 90).

Levando em conta esse contexto educacional, por fim, tentaremos apreender os desafios e as noções dos professores coordenadores que participarão da pesquisa, de modo a entender as singularidades de seu trabalho, bem como a compreensão que possuem de seu posicionamento no grupo escolar ao qual pertencem.

## **5.2. Os instrumentos de recolha de dados**

Para a operacionalização deste trabalho de campo qualitativo serão produzidas e aplicadas duas ferramentas básicas. Primeiro, (a) utilizaremos planilhas de observação para fundamentar a escrita posterior de um diário de bordo e, ao fim do período de observação, (b) realizaremos uma fase de entrevistas semi-estruturadas com os pedagogos e diretores que fazem parte de nossa amostra principal.

Portanto, no diário de bordo, registraremos opiniões, ações e ideias que vão surgindo acerca do trabalho dos pedagogos desenvolvido nos espaços escolares vivenciados. Por último, desenvolveremos as entrevistas semi-estruturadas com os agentes educacionais no intuito de indagar sobre os efeitos do trabalho do pedagogo na comunicação, na relação profissional, na gestão escolar, no planejamento de ensino e na formação dos professores de cada uma das unidades participantes.

Por fim, nos compromissaremos em compartilhar com todos os profissionais participantes do estudo, as ferramentas e as análises apresentadas pela pesquisa na expectativa de oferecer um *feedback*, de modo que todo material produzido será explicado e demonstrado no sentido de evidenciar os benefícios que a pesquisa gerou e ainda poderá gerar para uma compreensão mais científica do papel do pedagogo.

### **5.2.1. Ferramentas utilizadas com os diretores**

No contato inicial os diretores, optaremos somente pela entrevista semi-estruturada, cujo protocolo será constituído de questões abertas. Nesse caso, o protocolo de entrevista (Apêndice D) é muito semelhante a um questionário, sendo que a principal diferença é que as questões são lidas pelo entrevistador, atividade comum nas entrevistas presenciais como nesse caso. A vantagem das questões feitas por meio de entrevistas presenciais, em comparação aos questionários de autoaplicação, é o fato de ser possível explicar as questões mais complexas ao respondente, bem como tomar notas complementares em relação à resposta dada.

Dentre os objetivos da nossa entrevista semi-estruturada, está identificar os diretores respondentes, fazer um pré-estudo sobre a relevância tecnológica e o desempenho da equipe pedagógica da escola em questão, registrar e interpretar as respostas, analisar os dados e preparar o relatório final no sentido dar uma resposta às questões de investigação levantadas nesta pesquisa. As informações coletadas dos diretores abrangerão fatos, opiniões, atitudes, preferências, graus de satisfação, valores, razões, motivos e esperanças em relação ao trabalho do pedagogo da sua escola. Ademais, tomaremos o cuidado de não fazer questões muito diretas em relação à qualidade e a eficiência do trabalho pedagógico da escola, visto que dificilmente os profissionais respondem devidamente.

Independente da questão, pediremos aos respondentes, por fim, que façam um comentário após cada questão, explicando a escolha de cada resposta. Todavia, veremos que não basta apenas aplicar questões e coletar respostas, mas sim saber como analisá-las para validação dos resultados, o que veremos mais adiante, no item 4.3, que explicará o processo de validação dos instrumentos de recolha de dados da investigação.

## **5.2.2. Ferramentas utilizadas com os pedagogos**

### *5.2.2.1. Estratégias de registro da observação não-estrutural*

Vimos, nos tópicos anteriores, que antes de entrar em campo, precisamos planejar o melhor possível as ferramentas necessárias para um bom registro e análise dos dados coletados. Como ocorrerá, por exemplo, no planejamento da observação científica, que pode ser sistematicamente organizada em fases, aspectos, lugares e pessoas, e “relaciona-se com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e

explicações profundas, sendo submetida ao controle de veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão” (Aires, 2015, p. 25).

O método de recolha de dados por observação servirá aqui como método em que o investigador observa os participantes no seu ambiente natural, nesse caso a escola. É uma estratégia muito valorizada na investigação em educação, já que nem sempre o que as pessoas dizem que fazem é aquilo que realmente realizam. Esse método (ou conjunto de métodos) pode ser utilizado quer no viés quantitativo, quer no qualitativo, sendo o segundo viés o escolhido para a nossa abordagem. A observação qualitativa tem um carácter mais exploratório e aberto no ato do investigador efetuar anotações de campo, ou seja, uma observação não-estruturada efetivada em diário de bordo.

De qualquer forma, escolheremos o cenário de nosso interesse, para depois tomar notas sobre comportamentos e atividades das pessoas que compõem o cenário escolhido, fornecendo observações múltiplas durante a realização do estudo qualitativo. Depois de executado essas fases, há o tratamento dos protocolos recolhidos, que consiste “na reflexão teórica sobre os aspectos observados, bem como na formulação de conexões entre as diversas dimensões das realidades observadas.” (Aires, 2015, p. 25-26). Nessas notas de campo, portanto, registraremos, de uma maneira não-estruturada, as atividades realizadas no local de pesquisa.

Por isso, para registrar as observações produzidas nas escolas, utilizaremos um protocolo observacional simples, conforme aconselha Creswell: “Os pesquisadores, muitas vezes, se envolvem em observações múltiplas durante a realização de um estudo qualitativo e usam um protocolo ou formulário para registrar as informações. Este protocolo observacional pode ser uma única página com uma linha divisória no meio para separar as notas descritivas [...]” (2007, p. 193). Desse modo, nossas observações focarão os comportamentos e as atividades dos profissionais da equipe pedagógica, da escolas participantes tendo em vista o registro dos seguintes pontos:

- Descrever os exercícios de coordenação, de supervisão e de orientação pedagógicas e perceber suas principais contribuições para a construção do processo de formação e de ensino de professores e alunos;
- Atentar-se às tarefas específicas desenvolvidas de acordo com cada habilitação e perceber as tentativas de integração entre esses exercícios do pedagogo;

- Identificar os principais obstáculos que tais funções pedagógicas encontram para a efetivação de suas tarefas nas escolas, ponderando suas necessidades;
- Observar se a prática dos pedagogos é desviada de seus exercícios ou se há acúmulo de funções em suas atribuições.
- Verificar se e como os pedagogos utilizam as TIC em suas atividades.

A observação planejada ocorrerá durante todas as sessões do horário de trabalho coletivo (HTC) das escolas participantes. O HTC<sup>16</sup> foi uma conquista dos profissionais da educação ao longo dos anos que permitiu que “professores passassem a ter um espaço remunerado para planejar suas aulas, bem como continuar com seu processo de formação dentro do próprio espaço em que atua. Não foi sempre assim. Por isso, precisamos reconhecer e valorizar este espaço” (ZETNER, 2019, p. 1).

Como observador, redobramos a atenção às variáveis de intervenção e participação dos pedagogos nos trabalhos desenvolvidos nesse espaço, variante que pode confundir habilitações, ênfases, funções e perspectivas. Em vista disso, o estudo, a partir da observação das intervenções técnicas e formativas dos pedagogos, pode nos fornecer um resultado interpretativo bastante produtivo.

Prezaremos, para isso, pela verificação dos estilos de gestão pedagógica observados, focando nas tendências variáveis entre uma gestão administrativa e uma gestão pedagógica que apoie a efetivação da aprendizagem. Com esse fim observacional, registraremos muitos dados em diário de bordo, de modo a focar não somente na descrição das ações, mas, também, em como os pedagogos definem o seu próprio papel dentro das escolas onde atuam. A observação desses dados, por fim, nos permitirá identificar padrões pedagógicos que podem integrar ou isolar o trabalho de gestão do pedagogo do ambiente de aprendizagem.

#### 5.2.2.2. Entrevistas face a face semi-estruturadas

---

<sup>16</sup> “De acordo com a Portaria da antiga CENP nº 1/96 - L.C. nº 836/97, os objetivos da, então, HTC são as seguintes: construir e implementar o projeto pedagógico da escola; articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem; identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem” (ZETNER, 2019, p. 3).

Para explorar nossa principal amostra, que é a equipe pedagógica e os diretores das respectivas escolas, disporemos de entrevistas face a face compostas por um protocolo de perguntas para cada uma das habilitações consideradas: direção, coordenação, supervisão, orientação e professor-coordenador. Apesar de serem constituídas de perguntas diferentes, todas as entrevistas serão construídas de forma similar, isto é, em perguntas abertas, podendo ser divididas em três tipos: na entrevista informal (mais ou menos estruturada), no guia de entrevista semi-estruturada (que inclui um protocolo, que não deve ser aplicado de forma ordenada), e na entrevista aberta, em que a formulação das questões pode ser alterada, bastando para tanto que se extraiam as visões e as opiniões sobre o papel dos pedagogos nas escolas públicas, que é o nosso objeto de estudo.

Ademais, os protocolos de entrevista passarão por um processo de validação realizado por juízes externos, nesse caso por professores do instituto acadêmico ao qual este estudo está sob tutela. Tal validação ocorrerá pela análise da pertinência e da coerência das perguntas que, por sua vez, devem estar alinhadas aos objetivos das entrevistas e às suas dimensões e categorias que organizarão os pontos a serem explorados.

Todas as entrevistas planejadas devem preencher três principais pontos: o desenvolvimento de tarefas específicas de cada habilitação do pedagogo, o exercício colaborativo entre suas diferentes funções e o uso de tecnologias digitais voltados para a gestão pedagógica desses profissionais.<sup>17</sup> Com essa estratégia em vista, não trataremos a técnica de entrevista como um simples registro de falas visto que “o papel do entrevistador deve ser reflexivo, pois a renegociação permanente das regras implícitas ao longo da interação conduz à produção de um discurso polifônico” (Aires, 2015, p. 32). Para o registro dessas informações, teremos o suporte dos protocolos de entrevista, coletando informações que possam evidenciar noções e processos do trabalho do pedagogo dentro e fora das escolas.

Levando em consideração tais pontos norteadores, optamos pela entrevista semi-estruturada por ser caracterizada por um conjunto de questões previamente estabelecidas, permitindo também que o entrevistador, ao mesmo tempo que possui uma

---

<sup>17</sup> Antes de nos voltarmos para esses objetivos, estabeleceremos uma espécie de acordo com os entrevistados para explicar o objetivo da entrevista, o tempo de duração, o nível de confidencialidade e o uso da informação recolhida. Para registrar tal acordo, nas respectivas entrevistas presenciais, antes de serem entrevistados, os participantes deverão assinar um termo de livre consentimento.

base de questões, inclua outro conjunto de questões no próprio decorrer da entrevista: “O entrevistador deve fazer perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha fugido ao tema ou tenha dificuldades com ele, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (Boni e Quaresma, 2005, p. 75).

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas com perguntas fechadas, em que o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Isso nos proporcionará mais flexibilidade e especificidade, nos possibilitará executar perguntas cada vez mais incisivas e extrair respostas cada vez mais espontâneas, fornecendo, por isso, um melhor direcionamento para o tema-chave da investigação: o trabalho do pedagogo, seus desafios e suas possibilidades de realização. Alguns itens deverão gerar perguntas fechadas (com respostas de sim ou não), seguidas de perguntas de esclarecimento ou de aprofundamento que geram questões mais abstratas. Esse cruzamento de perguntas tem o potencial de revelar problemas ou inconsistências que podem ser importantes para melhor compreender as percepções dos entrevistados sobre o trabalho pedagógico em questão.

Devemos, portanto, realizar um roteiro de perguntas e transformar esse conjunto numa conversa informal, propiciando um discurso livre por parte dos pedagogos entrevistados, sem que estes deixem de focar nos objetivos e no tema propostos, eis os desafios da entrevista semi-estruturada. Trata-se de um tipo de entrevista bastante exigente, pois para ser bem sucedida, requer destreza por parte do entrevistador, que deverá demonstrar organização e atenção.

Tal exigência começa pelo fato de que todo tipo de entrevista presencial é uma entrevista filtrada e indireta, porque, caso não deixe o informante à vontade, a presença do investigador pode influenciar as respostas. Por isso, esclarecer todos os objetivos e todos os passos da entrevista ao entrevistado, antes de tudo, pode deixá-lo mais confiante na hora de responder as questões que lhe forem dirigidas. Outra dificuldade encontrada no uso desse tipo de entrevista, é que os respondentes não necessariamente respondem às mesmas perguntas, dificultando a comparação entre as respostas, isso exige mais organização e análise mais aprofundada dos dados por parte do entrevistador.

Além disso, algumas perguntas, mesmo as de caráter mais simples, podem causar forte impacto em determinado entrevistado, dependendo de sua história de vida, enquanto outras perguntas, dependendo da maneira como são formuladas, podem realmente apresentar conotação agressiva e, dessa forma, devem ser inteiramente evitadas. Para suprir esses pontos, é preciso apresentar um alto nível de interpretação do problema que está sendo analisado por meio da investigação científica, atentando-se às representações e às descrições do mundo na visão dos entrevistados: nesse tipo de entrevista é preciso ter “maior flexibilidade para esclarecimento das respostas e percepção da reação do entrevistado, seja pela expressão corporal ou pelo tom de voz” (Paiva *et al.*, 2011).

Logo, após a realização das entrevistas semi-estruturadas, é preciso planejar uma boa análise dos dados coletados, a fim de atingirmos resultados legítimos e científicos acerca do tópico explorado. Para isso, estabeleceremos um plano de análise com base na leitura das entrevistas e nos registros do diário de bordo. O plano de análise consistirá numa ferramenta explicativa aplicada a cada parte dessas fontes, visando a coleta, a organização e a compreensão do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, desejam ou pretendem fazer acerca do trabalho pedagógico que desenvolvem ou desejam desenvolver os pedagogos.

Contudo, devemos ressaltar que “proceder a uma entrevista sem o devido embasamento teórico ou mesmo sem o mínimo conhecimento do contexto escolar do entrevistado fragiliza a pesquisa e quiçá provoca danos irreparáveis a ela” (D’Espíndula e França, 2016, p. 500). Por isso, antes de executar qualquer entrevista na fase exploratória desta investigação, daremos extrema importância à observação prévia da realidade dos entrevistados, para que, assim, haja um adequado emprego da linguagem e da sensibilidade sociocultural na construção e no uso das perguntas apresentadas. Portanto, na demanda por diferentes fases exploratórias registradas com diferentes procedimentos, apresentamos abaixo o cronograma que organizará a realização do trabalho de campo a partir de procedimentos determinados.

Tabela 3 – Cronograma do trabalho de campo

2019	Maio	Junho	Agosto/Setembro	Setembro
<b>Fase / Atores</b>	Formalização da pesquisa / SEC	Apresentação do projeto / Diretores	Observação de HTC. / Pedagogos e Docentes	Entrevistas / Pedagogos e Diretores



<b>Objetivos</b>	Registrar o projeto na prefeitura de São José dos Campos-SP e obter autorização para promovê-lo nas escolas	Compreender o ponto de vista dos diretores sobre o trabalho do pedagogo	Identificar noções e processos de trabalho do pedagogo, perpassando por ações singulares e colaborativas	Refletir sobre o trabalho pedagógico a partir do ponto de vista dos entrevistados
<b>Instrumentos</b>	Tramitar documentos postais da Universidade de Lisboa para a SEC	Apresentar <i>Flyer</i> com alguns pontos de estudo e o termo de consentimento	Caderno de observações	Protocolos de entrevista e gravador de áudio
<b>Conceitos-chave</b>	Documentos de registro acadêmico do projeto	Gestão escolar & Gestão pedagógica	Coordenação, supervisão e orientação pedagógicas	Gestão, formação e aprendizagem

Tal cronograma proposto não significa que algumas tarefas não possam ser antecipadas e outras adiadas, mas no geral essa é a organização que será perseguida para a realização do trabalho de campo, tendo sempre em conta a importância de observarmos bem todas as ações pedagógicas antes da realização de qualquer entrevista. Com tal estratégia, esperamos atingir um bom acompanhamento escolar e, conseqüentemente, uma entrevista mais precisa, no sentido de obtermos uma boa e clara recolha de dados, cuja sistematização será apresentada a partir do tópico seguinte.

### 5.3. Validação dos instrumentos de recolha de dados

Na área das ciências humanas e sociais, com tanta subjetividade e complexidade, há, sem dúvidas, desafios que afetam a investigação na perspectiva qualitativa, como os fatores que encobrem e interatuam, que promovem a singularidade da situação, as mudanças instrumentais, bem como as preferências do investigador, cujos impactos podem ser reduzidos por meio de procedimentos como triangulação, amostragem teórica, adoção de métodos complementares, dentre outras medidas.

Após a recolha de dados, trabalharemos com a análise qualitativa de dados encarada aqui como método e como forma de abordagem para atingir um objetivo, um procedimento técnico básico da investigação qualitativa, de modo a potencializar a extração dos significados respondendo a critérios habituais a qualquer modo de observação (Amado, 2013). Ademais, toda nossa metodologia estará sujeita a processos de validação, podendo ter seus processos e resultados questionados, visto não ser fácil

manter satisfatoriamente um grau de validade seja nas operações de recolha de informação, seja nas análises e extrações de significação do *corpus* coletado.

Diante dessa dificuldade, segundo Miles & Huberman (1994), o desafio maior na investigação de um determinado problema é desenvolver suas estratégias sem haver *canons*, regras de decisão, algoritmos ou mesmo uma heurística que permita indicar se as conclusões são válidas e os procedimentos sólidos. Para ultrapassarmos esse desafio metodológico, a presente investigação se apropriará da análise qualitativa de conteúdo como método e como técnica no intuito de tanto observar sistematicamente os dados coletados em campo quanto cobrir processos mais gerais e mais diversos como a “elaboração de conceitos e a interpretação de resultados” (Amado, 2013, p. 305).

Com base na fundamentação apresentada até aqui, descreveremos, a seguir, os passos da análise de conteúdo e suas respectivas conceituações, incluindo como as dificuldades serão contornadas e como utilizaremos os critérios de rigor em prol da credibilidade do tratamento dos dados e da fiabilidade da extração dos sentidos a partir dos documentos produzidos em campo, procurando, com isso, justificar as escolhas e os critérios que nos levarão a uma síntese final coerente e fiável.

### **5.3.1. Técnicas de análise das entrevistas**

Após a realização das entrevistas com a utilização de gravadores portáteis, teremos o apoio de softwares, como o *Google Speech Transcription*, para acelerar o processo de transcrição. Além disso, será preciso planejar uma boa análise dos dados coletados a fim de atingirmos resultados legítimos e científicos acerca do tema em questão. Para isso, estabeleceremos um plano de análise com base na leitura das entrevistas e do diário de bordo. Esse plano consistirá numa tabela codificada e explicativa que será aplicada a cada página dessas fontes, visando a coleta, a organização e a compreensão do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, desejam ou pretendem fazer acerca do trabalho do pedagogo.

Na proposta de entrecruzamento das análises dos dados das entrevistas com os dados do diário de bordo é que poderemos melhor avaliar os valores, as formalidades, as informalidades e os procedimentos dos pedagogos e demais profissionais entrevistados. Sendo assim, desenvolver uma análise coerente das entrevistas “implica progredir com sensatez entre a perspectiva micro dos dados para uma compreensão

macro de tipo conceitual e teórico, cruzamento que nos permitirá o desenvolvimento de novos postulados e conceitos no tema abordado” (Coutinho, 2008, p. 13).

Conforme proposto por Nicolaci da Costa (*et al.*) (2009), nossa análise das entrevistas será realizada em duas etapas complementares. A primeira, a etapa “inter-participantes”, consistirá na análise das semelhanças das respostas dadas pelo grupo como um todo, enquanto a segunda, denominada de etapa “intra-participantes”, se dedicará à análise detalhada das peculiaridades de cada uma das entrevistas individuais. Na primeira etapa, emergem categorias que dão visibilidade aos valores gerais do grupo e aos quais os entrevistados pertencem. Na etapa intra-participantes, por sua vez, será realizada uma análise sistemática das respostas individuais, na qual serão feitas comparações internas aos registros do diário. Tais comparações pretendem buscar inconsistências, contradições, novos conceitos ou novos usos de linguagem no discurso de cada um dos entrevistados sobre o trabalho desenvolvido pelos pedagogos das escolas.

### **5.3.2. Técnicas de análise qualitativa de dados**

Há uma variação e flexibilidade quanto às nomenclaturas e passos no processo de análise qualitativa de conteúdo, mas em geral inicia-se com a leitura fluida de um *corpus* relevante transcrito até a formulação de uma síntese. O *corpus* desta investigação consistirá em observações, entrevistas e diários que serão produzidos em campo. Para explorar devidamente essas fontes, optamos por essa técnica relativamente nova em Ciências Sociais e Humanas: a análise qualitativa de conteúdo, que é uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem (Esteves, 2006).

Trata-se aqui da adoção de uma sequência de procedimentos que buscam permitir ao investigador novos significados, relações e inferências acerca de um *corpus* de dados invocados ou suscitados. Logo, o processo de análise qualitativa de conteúdo consiste em “extrair sentido dos dados de texto e imagem” e envolve preparar os dados para “conduzir análises diferentes, aprofundar, representar os dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo que eles podem fornecer” (Creswell, 2007, p. 194).

### 5.3.3. Pré-análise

Para a pré-análise desse processo, os dados coletados serão organizados e sistematizados, para em seguida serem formulados alguns indicadores e pré-categorias de análise que iniciarão a validação do estudo e da discussão dos resultados. Tal distribuição sistemática de pré-categorias de análise é uma ferramenta que vem sendo lapidada há pouco tempo pela academia científica, portanto para elaborá-la é preciso de bastante cautela. Com o objetivo de aproximação às estruturas significativas do texto, os passos desta fase, interdependentes e interativos, proporcionam uma orientação detalhada para um seguro processo de codificação.

Creswell (2007) propõe uma grelha de análise do processo sugerido em passos definidos:

(1) Extraia um sentido do todo. Leia todas as transcrições cuidadosamente. Talvez você deva tomar nota das idéias à medida que elas lhe venham à cabeça. (2) Escolha um documento. (3) Faça uma lista de todos os tópicos. Agrupe os tópicos similares. Organize esses tópicos em colunas que possam ser classificadas como tópicos principais, tópicos singulares e outros. (4) Agora tome essa lista e volte aos seus dados. Abrevie os tópicos como códigos e escreva os códigos próximos dos segmentos apropriados do texto. Tente esse esquema de organização preliminarmente, para ver se surgem novas categorias e novos códigos. (5) Encontre a redação mais descritiva para seus tópicos e transforme-os em categorias. Procure formas de reduzir sua lista total de categorias, agrupando tópicos que se relacionem entre si. (6) Ponha os códigos em ordem alfabética. (7) Reúna o material dos dados pertencentes a cada categoria em um único local e faça uma análise preliminar. (8) Se necessário, recodifique seus dados existentes (Creswell, 2007, p. 196).

A descrição de tais passos envolve o pesquisador num processo sistemático de análise qualitativa de dados de um dado registro. Serão esses passos que seguiremos para a condução da presente pesquisa. Tendo como norte, portanto, a orientação de Creswell, estruturaremos a análise dos registros advindos do trabalho de campo a partir de algumas pré-categorias de análise que retiramos das investigações contextuais do problema: (a) as relações colaborativas entre coordenação, supervisão e orientação pedagógicas; (b) as especificidades e dificuldades que emergem no exercer dessas práticas; (c) a importância da formação continuada para o docente via orientação pedagógica; (d) a importância e a eficiência das TIC para a organização e o desempenho

das diferentes habilitações pedagógicas; (e) o nível de qualidade técnica e pedagógica do processo de ensino-aprendizagem oferecido pela instituição.

Com essas pré-categorias ponderadas das investigações anteriores, pensamos ser possível darmos um primeiro passo à leitura do registro efetuado durante o acompanhamento do trabalho pedagógico nas escolas, sem nos distanciarmos de suas especificidades e regularidades apresentadas durante o período de vivência.

#### 5.3.4. Processo geral de redução de dados

O processo geral de redução de dados, segundo Miles & Huberman (1994), é iterativo e, portanto, os componentes da análise de dados como a recolha, a redução, as conclusões e verificações, bem como a apresentação de resultados poderão ser vistas e revistas muitas vezes pelo investigador ao longo de sua pesquisa, de forma a rever e revisar constantemente os procedimentos que os integram. Tal processo visa tratar os

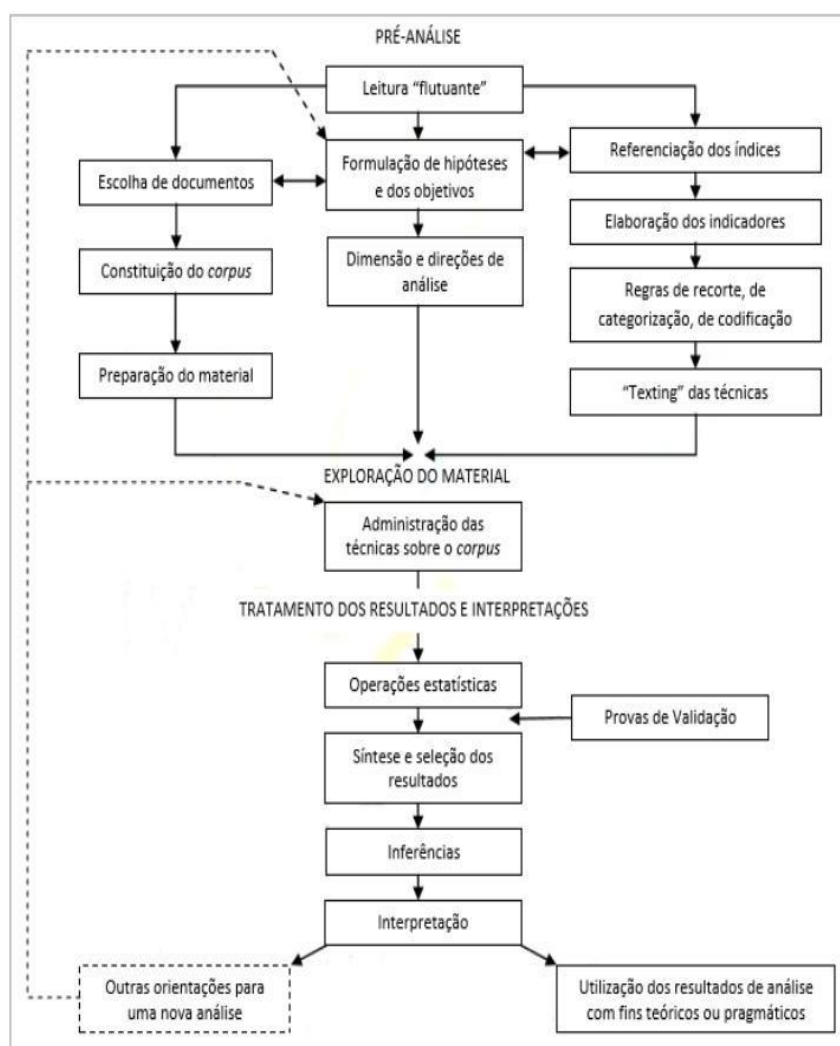


Figura 4 – Resumo esquemático das fases de análise de conteúdo de Bardin (2015, p. 102)

dados extraídos de um *corpus* e segue uma lógica científica para dar credibilidade às descobertas, sendo dividido em três fases: criação do sistema de análise, processo de análise e extração do conteúdo significativo, fases representadas na figura a seguir.

#### *5.3.4.1. Leitura prévia ou flutuante*

Nesta etapa inicial, é necessário que o investigador tenha em mente que a análise qualitativa de conteúdo passa por fases essenciais que favorecem a fundamentação da pesquisa, desde a definição do problema, o delineamento de um quadro de referências teóricas e a constituição do *corpus* documental. Assim sendo, é imperioso destacar a leitura flutuante que visa a iniciação na compreensão e no detalhamento dos principais assuntos reunidos pela totalidade dos registros, de forma a manter o foco voltado para as noções e conceitos mais utilizados, pois assim o pesquisador será capaz de elaborar subconjuntos de ideias centrais para posteriormente categorizá-las de maneira a direcionar sua análise.

Nesse sentido, uma das recomendações apontadas por Amado (2013, p. 311), “é que o pesquisador faça tais leituras sobre cópias, facilitando o procedimento de anotações e registros à margem do documento original, de forma a deixá-lo preservado”. Tomando por base essas orientações, propomos aqui realizar uma análise qualitativa de todas as anotações produzidas em campo, seguindo a verificação da documentação em cópias de excertos, de maneira a facilitar a análise e leitura posteriores. Desse modo, preservaremos a intenção de manter a organização e a compreensão das informações registradas, de modo a realizarmos efetivamente as operações que vem a seguir.

#### *5.3.4.2. Segmentação*

Na etapa da segmentação é importante que determinemos quais tipos de significados podem ser percebidos no texto e quais se apresentam como mais adequados à elaboração das categorias. Podemos levar em conta as palavras que são mencionadas mais de uma vez, as ideias que aparecem de forma muito evidente durante uma narrativa, ou ainda as atitudes que serão evidenciadas durante a coleta dos relatos, das observações e das entrevistas, ou, ainda, pode-se analisar os documentos na sua

totalidade e subdividi-los em unidades menores, que facilitem a adequação às categorias e a sua compreensão.

Logo, após realizarmos diversas leituras dos documentos, optaremos por segmentá-los em unidades menores, o que nos possibilitará um melhor ajustamento das ideias, levando em consideração o contexto das categorias adotadas. A esse respeito, Moraes (1999, p. 5) complementa que “A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados”.

#### *5.3.4.3. Categorização*

Por ser um procedimento que tem como objetivo principal a recolha e a concentração de informações com ideias centrais de um mesmo rol de documentos, utilizando critérios pré-estabelecidos e que visam a redução de seu conteúdo, a categorização é um processo lento e minucioso, que leva em consideração etapas preliminares à sua elaboração, passando pela construção de uma grade de análise preparatória para o tratamento dos dados recolhidos, os quais vão sendo paulatinamente reformulados e adequados conforme as dimensões de interesses desta investigação, flexibilidade que nos demandará a adoção de certa intermediação entre uma descrição simples e analítica dos fenômenos.

Moraes (1999, p. 6) valida esse conceito quando diz que “A categorização é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios”. Embora essa etapa seja uma das mais laboriosas por exigir grande capacidade de interpretação e adequação no tratamento das informações, a formulação das categorias deve respeitar alguns padrões orientadores para sua elaboração. Ela deve ser válida, pertinente e adequada, no sentido de que as categorias sejam úteis e significativas ao estudo a que se destinam, de forma a contemplar todos os pontos relevantes ao material analisado sem deixar de ter em mente o objetivo e a problematização da presente investigação.

Além disso, a formulação das categorias atenderá tanto ao critério da exaustividade quanto da inclusividade, ou seja, será preciso que a categorização contemple todo o assunto pertinente à elucidação dos objetivos em curso. Ademais, também há que se contemplar aqui o critério da homogeneidade, que indica a

necessidade de uma organização justificada a um único princípio, tendo por parâmetro o preceito da classificação, de forma a evidenciar a sistematização dos dados numa única dimensão de análise. Não obstante, as categorias devem atender igualmente ao critério de exclusividade ou exclusão mútua, caracterizado pela cuidadosa redução de cada dado em apenas uma categoria, levando em consideração regras bem definidas e fáceis de serem identificadas.

Por fim, o critério de objetividade, consistência ou fidedignidade, que incorporam em seus preceitos a compreensão das regras de classificação de forma tão notória, além de serem passíveis de aplicação durante toda análise documental, possibilitarão que diferentes investigadores possam obter a mesma compreensão acerca do mesmo assunto, reduzindo e mesmo anulando concepções prévias ou parcialidades no contexto do estudo.

Isto posto, proporemos uma análise temática com enfoque em procedimentos categoriais pré-estruturados (em segmentos), para mapearmos mais especificamente cada unidade de sentido do *corpus* documental que se nos apresenta, a qual as categorias devem se relacionar de maneira bastante evidente. Além disso, no caso de haver necessidade de reformulação, este tipo de procedimento nos parece ser o mais incisivo e, por isso, o mais adequado para o desafio de realizar uma nova segmentação e categorização das fontes de pesquisa, agregando novas perspectivas.

#### *5.3.4.4. Sistema de análise*

Esta fase de sistematização da análise será constituída por um conjunto de decisões relativamente a alguns aspectos essenciais que apresentamos nos pontos a seguir: (a) os tipos de códigos a utilizar e os níveis de codificação, (b) o nível de precisão a atingir, (c) a escolha de uma nomenclatura e de um sistema concreto de anotação (criação propriamente dita dos códigos), (d) e a definição operacional desses códigos. Tais aspectos têm por objetivo a preparação dos instrumentos de análise que são necessários para que sigamos os passos de elaboração de um primeiro sistema analítico e que serão definidos pelas operações seguintes.

##### *5.3.4.4.1. Definição operacional*



A definição operacional visa explicitar o que seria esperado encontrar em cada uma das categorias de dados, de forma a estabelecer com precisão o significado das diferentes subcategorias (ou códigos), pois de acordo com Miles & Huberman (1994) elas devem ser claras e de maneira uniforme ao longo do estudo, não se tratando de uma definição apenas lógica ou abstrata.

#### *5.3.4.4.2. Validação*

Nesta etapa do procedimento de sistematização da análise, procuraremos deixar claro “o que pretendemos medir”, como afirma Vala (1986, p. 116), o que corrobora a afirmação de Esteves (2006, p. 123), que destaca, por sua vez, que a validade da categorização, “passa pelo fato de ela se harmonizar com os objetivos definidos e ser pertinente e, na medida do possível, produtiva”.

#### *5.3.4.4.3. Valor de verdade*

Corroborando as orientações de Rodrigues (1992, p.37), nesta investigação daremos a garantia quanto à qualidade e à quantidade das observações efetuadas e à exatidão das relações estabelecidas entre as observações no momento da interpretação, de forma a atingir um alto grau de veracidade, ou seja, um grau de isomorfismo entre os dados e os fenômenos referidos, fornecendo tal credibilidade numa perspectiva da validade interna, isto é, dentro de uma validade relacional.

#### *5.3.4.4.4. Aplicabilidade*

No paradigma qualitativo que fundamenta esta investigação, a adequação dos resultados ao contexto que se pretende explorar requer uma descrição detalhada do próprio cenário de formação e de aprendizagem das escolas participantes, isto é, requer a descrição dos “resultados de uma investigação particular, que são aplicáveis a outros contextos ou sujeitos” em consonância com o que pensa Rodrigues, (1992, p. 37). Logo, adotaremos um “critério que se baseia no reconhecimento da ‘semelhança’ entre objetos e reconhecendo que a ‘verdade’ se encontra tanto no geral e no típico como no particular e atípico” (*ibidem*, p. 39).

#### *5.3.4.4.5. Consistência*

Neste quesito assumimos a postura de Miles & Huberman (1994), que aborda a análise qualitativa como uma descrição precisa e detalhada dos procedimentos utilizados pelo investigador que se prepara para recolher e interpretar dados, sendo essa abordagem aplicável a diversas estratégias, inclusive à revisão permanente dos instrumentos. Para tal efeito, recorreremos ao recurso de juízes durante o processo de codificação, porém poderemos ainda optar pelo contraste das codificações em momentos diferentes (triangulação temporal) etc. Por fim, consideramos, conforme Rodrigues (1992, p.39), que é na “medida em que os resultados refletem com precisão o objeto” que evidenciaremos as implicações “que sejam 'repetíveis' ou 'replicáveis' com o mesmo (ou semelhante) objeto e no mesmo (ou semelhante) contexto”.

#### *5.3.4.4.6. Neutralidade*

A neutralidade se aproxima do aspecto anterior, nomeadamente quando "o instrumento de investigação é o próprio investigador", ou seja, “o grau em que os resultados são dados em função do objeto e das condições de investigação e não somente dos vieses, motivos, interesses e perspectivas do objeto investigado” (Rodrigues, 1992, p. 40). Em termos de análise qualitativa, trata-se, sobretudo, de assegurar com esse aspecto que a subjetividade do observador esteja presente e contribua com suas formas de entendimento e apropriação para a qualificação rigorosa dos resultados.

#### *5.3.4.4.7. Cálculo de fiabilidade*

Consideramos que a fiabilidade da codificação depende fundamentalmente da natureza e do grau de complexidade das categorias, isto é, “quanto menos importância é dada, na sua definição, à substância do texto, quanto mais complexas são as categorias e menos claras as instruções, menor é a fiabilidade”, conforme afirma Detry e Lopo (1991, p. 29). A fiabilidade é mais provável para categorias não ambíguas, ou seja,

quando estiverem claramente definidas, de forma a satisfazerem critérios de objetividade e de exclusão mútua.

A fiabilidade da codificação estará associada, em nossa investigação, à codificação realizada por dois aspectos principais: “o [aspecto] codificador e o instrumento de codificação, garantindo que seja assegurada a fiabilidade do intracodificador e intercodificadores” (Vala, 1986, p. 117). Para tanto, apontamos que a fiabilidade intracodificadora, significa que um mesmo analista, em dois momentos diferentes do tempo, classifica da mesma forma uma mesma unidade de registro, já a fiabilidade dos intercodificadores significa que diferentes analistas trabalhando com o mesmo material codificam da mesma forma um dado conjunto de unidades de registro.

Para testar a harmonização entre categorias, definições operacionais e unidades de sentido, utilizaremos o cálculo de fiabilidade adotando um juiz para testar a categorização de modo a comparar sua classificação de códigos com a classificação adotada pelo próprio investigador. O cálculo deve ocorrer com base na codificação de uma amostra composta por, no mínimo, 10% das fontes e seu resultado deve apresentar, no mínimo, uma taxa de 80% do número total de acordos. Intermediações e consensos entre os codificadores podem fazer com que os resultados abaixo desse valor aumentem o suficiente para a validação do plano de análise por meio dessa ferramenta.

#### *5.3.4.4.8. Processamento dos resultados*

Para o processamento dos resultados, seja na forma gráfica ou matricial, utilizaremos informações provenientes dos processos anteriores de coleta e tratamento de conteúdo, tais como a atribuição da Dimensão, Categoria, Subcategoria, Indicadores e as Referências a objetivos a atingir (Definição operacional), corroborando as orientações de Amado (2013). A ideia central é que trabalhem os dados obtidos a fim de que, conforme Costa (2018, p. 251), “Numa perspectiva de análise essencialmente qualitativa, as tabelas de frequências, (...) [sirva], sobretudo, para sugerir pistas ao investigador relativamente às potenciais configurações ou agrupamentos dos objetos analisados, esclarecer dúvidas emergentes e sugerir hipóteses de trabalho”. Além disso, ainda temos que levar em conta que, para chegarmos ao final desse processo de representação matricial e gráfica dos resultados, temos de nos amparar na segurança do

que se está obtendo na opinião de juízes externos, em muitos casos de um colega de curso ou do orientador da dissertação.

#### *5.3.4.4.9. Recuperação do texto codificado por categoria*

Neste passo, dentro da tabela de categorização, é preciso retirar trechos de citações presentes no *corpus*, de maneira que possam juntos, exemplificar cada uma das categorias ou subcategorias às quais estão sendo atribuídas. Esse é um dos momentos indicados para regressar à análise do texto e tentar esclarecer dúvidas sem deixar de lado a perspectiva de garantir a validade da própria análise. Uma vez que o conteúdo foi recuperado na tabela de categorização, o investigador é capaz de, numa maneira muito sintética, visualizar o significado do *corpus* de forma organizada e lógica, comparando e contrastando os conceitos, preparando-se para a elaboração do próximo passo, que também faz parte do produto final da análise de dados: a síntese.

#### *5.3.4.4.10. Atribuição de significado*

De acordo com Manuela Esteves (2006), a atribuição de significado tem por objetivo principal buscar possíveis sínteses ou respostas para os problemas investigativos e os dados coletados. E para uma efetiva atribuição de significado a tais questões e dados explorados é preciso lembrar, antes de tudo, que no processo da investigação empírica, em que se recorre aos indivíduos como fonte de informação, as ações e as respostas são afetadas por “um certo número de enviesamentos, pelo menos potenciais, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados, [...]” (Vala, 1986, p. 106).

Logo, a questão da atribuição de significado nos surge como central nesta investigação, pois não basta apenas coletar e acumular dados, “é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (Amado, 2013, p. 299). Isto posto, percebemos que o rigor não está presente somente na utilização das ferramentas de registro, o que não garante por si a validade e a fiabilidade da pesquisa. O planejamento e o registro são apenas os primeiros passos que antecedem essa fase de atribuição de significado. Ou seja, o primeiro propósito da investigação consiste em realizar a descrição objetiva, sistemática e, eventualmente, quantitativa dos conteúdos

(as denotações ou o primeiro sentido do discurso), para depois nos debruçarmos sobre as conotações, que são os aspectos subjetivos de quem fala ou escreve.

Ademais, como nos afirma Vala, “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material levantado, enumerado e organizado” (1986, p. 103). A finalidade da análise de conteúdo será, assim, “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (*ibidem*, p. 104). Para procedermos a inferências a partir dos dados, o material sujeito à análise de conteúdo será concebido como o resultado de uma rede complexa de condições e de preceitos, cabendo a nós elaborar uma estratégia de atribuição de significado capaz de explorar essas percepções e inferências, identificando as condições de produção.

Julgamos que é este aspecto que nos permitirá aqui atribuir significados a um leque variado de registros, muito especialmente sobre aqueles que traduzem as visões subjetivas do ambiente escolar, “de modo que o investigador possa ‘assumir’ o papel do ator e ver o mundo do lugar dele, [...]”. (Amado, 2013, p. 305). Portanto, em função dos procedimentos lógicos adotados para o desenvolvimento da presente investigação, veremos aqui como será sistematizada a hierarquia de objetivos da atribuição de significado de nossa análise, que tem por objetivo extrair as subjetividades ou os condicionantes que fundamentam o *corpus* das fontes.

Primeiramente, iremos descrever os fenômenos relevantes (a), para descobrir correlações, covariações ou associações entre esses fenômenos (b), e, finalmente, desdobrar suas relações de causa-efeito (c). Sobre essas três fases da atribuição de significado incide, em geral, uma técnica de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos. Desse modo, enquanto nas análises de conteúdo mais antigas predominava apenas o primeiro procedimento (descritivo), aqui a análise de conteúdo será explorada sobre suas bases renovadas, cuja função já não é meramente a descrição dos conteúdos manifestos, mas é, sobretudo, “um processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (Amado, 2013, p. 303).

Com essas três etapas sugerimos, sobretudo, que a atribuição de significado dos dados siga muito aproximadamente a estrutura da matriz, isto é, os temas, as categorias e as subcategorias. Por fim, se os indicadores constituem um primeiro esboço do conteúdo a ser analisado, a sua análise horizontal e aprofundada será realizada na

medida em que “na passagem à escrita haverá sempre aspetos e lógicas do discurso que no momento da construção da matriz podem não ter sido objeto de ponderação” (Amado, 2013, p. 340).

#### **5.4. Considerações metodológicas finais**

Neste capítulo, planeamos a nossa análise documental, planeamento esse que se remeteu à conexão interativa de três tipos de atividades: redução, exposição e extração de significados. Nesse sentido, a técnica da análise documental foi planejada aqui como um processo dinâmico ao permitir representar o conteúdo documental de uma forma distinta da original, gerando assim um novo documento.

Em outras palavras, essa técnica nos permitirá criar uma informação nova (secundária) fundamentada no estudo das fontes de informação primária, erigindo um processo que relaciona a descrição bibliográfica, a classificação, a elaboração de anotações e suas análises. Para tal processo analítico, portanto, “A redução de dados implicará a selecção, focalização, abstracção e transformação da informação bruta para a formulação de [...] conclusões” (Aires, 2015, p. 46).

Para atingirmos esse processo analítico com eficiência e clareza, definimos, no terceiro capítulo, as questões de investigação às quais procuraremos dar resposta com a fase exploratória da investigação. Considerando as premissas anteriores, a problemática de investigação enquadra-se dentro da temática da integração educativa das tecnologias digitais, com particular incidência na análise do papel exercido pelos pedagogos escolares nas tarefas de gestão pedagógica. De acordo com a literatura, descrita nos primeiros capítulos, os pedagogos não só devem ter um papel ativo na definição das linhas orientadoras para a integração das tecnologias nos seus contextos escolares, como devem ajudar a liderar e regular de forma ativa todo o processo de ensino.

Com base nesses preceitos, tomamos como pertinente estudar o papel das diferentes habilitações pedagógicas, juntamente à integração das tecnologias em suas funções. Desse modo, tendo como referência as questões e os objetivos de investigação assinalados no terceiro capítulo, procurou-se, nesse presente capítulo, discutir e justificar as opções metodológicas que deverão permitir a obtenção de dados em resposta a esses pontos de investigação levantados, que estão resumidos na tabela abaixo.

Tabela 4 – Questões e objetivos de investigação

<b>Formas do trabalho</b>	<b>Questões de investigação</b>	<b>Objetivos de investigação</b>	<b>Instrumentos de recolha</b>
<b>Trabalho especializado</b>	Qual é o foco do trabalho da coordenação, supervisão e orientação pedagógicas (quando há) das duas escolas públicas participantes?	Identificar as linhas específicas do trabalho do pedagogo observando sua organização e atuação nos espaços escolares.	Observação científica não-estruturada e entrevista semi-estruturada
<b>Trabalho colaborativo</b>	Quais são suas contribuições para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem de professores e alunos?	Confrontar o exercício das diferentes habilitações pedagógicas, tentando perceber a presença de uma gestão pedagógica colaborativa com base no estímulo para a formação contínua do corpo docente.	Observação científica não-estruturada e entrevista semi-estruturada
<b>Trabalho com as TIC</b>	Qual é a situação estrutural das duas escolas participantes? E qual é o papel das TIC no suporte às tarefas dos pedagogos, especificamente na sua organização e realização?	Considerar o uso das tecnologias no planeamento e no funcionamento das atividades do pedagogo, de modo a perceber se há incentivo de projetos inovadores e de uso de ferramentas tecnológicas	Observação científica e entrevista semi-estruturada

Por fim, para o desenvolvimento desta investigação, pretendeu-se discutir e justificar as opções metodológicas e os objetivos assinalados na tabela 4 acima, que deverão garantir a obtenção dos dados adequados para responder às questões de investigação. Considerando a problemática de investigação definida desde o início da dissertação, procuramos descrevê-la sob a forma de objetivos e seus procedimentos, com os quais se pretende decompor e analisar. Os objetivos de investigação pretendem, assim, enquadrar o que se deseja investigar e representam a operacionalização da questão primordial desta investigação: a complexidade do trabalho do pedagogo e suas potencialidades tecnológicas.

## **6. Apresentação dos dados**

---



## **6. Apresentação dos dados**

### **6.1. Pré-análise, plano de análise e cálculo de fiabilidade**

Observamos no capítulo anterior que a análise qualitativa de conteúdo, que será a partir daqui utilizada, é, de acordo com Esteves (2006) uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática. Quando aplicada ao material escrito, o seu objetivo básico consiste em reduzir as muitas palavras de um texto a poucos conjuntos de categorias de conteúdo (Bardin, 1995). Como ocorre nos estudos fundamentados por uma análise quantitativa de dados, os analistas de conteúdo “também procuram sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados” (Lima, 2013, p. 7).

Para a pré-análise desse processo, os dados coletados foram organizados e sistematizados, e em seguida foram formulados alguns indicadores e pré-categorias de análise que iniciaram a validação do estudo e da discussão dos resultados. Tal distribuição sistemática de pré-categorias de análise teve como objetivo a aproximação do texto às suas estruturas significativas, o que nos proporcionou um mais seguro processo de codificação, visto que as categorias e subcategorias emergiram dos próprios valores gerais dos grupos escolares observados e entrevistados.

Deste modo, promovemos uma etapa da segmentação em que determinamos quais tipos de significados eram mais bem percebidos no texto e se apresentavam como mais adequados à elaboração das categorias. Nessa fase de interpretação e criação das categorias, contam muito as palavras mais mencionadas, as ideias ou as atitudes que aparecem de forma mais evidente na transcrição da entrevista ou no diário de observação, fontes de recolha de dados utilizadas ao longo do trabalho de campo. Analisamos tais documentos na sua totalidade, subdividindo-os em unidades menores para facilitar a adequação às categorias e a sua compreensão da forma menos ambígua possível.

Logo, após termos realizado a leitura das fontes da investigação, optamos por segmentar seus textos em unidades menores, o que nos possibilitou um melhor ajustamento das ideias, levando em consideração o contexto das categorias adotadas.

Por ser um procedimento que visa à redução do conteúdo das fontes, a categorização é um processo lento e minucioso, que leva em consideração etapas preliminares à sua elaboração, passando pela construção de um plano de análise (Apêndice B), que organiza e facilita o tratamento dos dados recolhidos.

Esse início do processo de análise de conteúdo foi uma das etapas mais trabalhosas da presente investigação por ter exigido uma boa capacidade de interpretação e adequação no tratamento das informações coletadas, bem como a formulação de categorias que deviam contemplar todos os pontos relevantes ao material analisado. Nessa formulação das categorias, tentamos compreender, também, todo o assunto pertinente à elucidação dos pontos em análise nesta investigação, a lembrar: (a) as relações colaborativas entre a coordenação, a supervisão e a orientação pedagógicas; (b) as especificidades e dificuldades que emergem no exercer dessas práticas de gestão pedagógica; (c) a importância da formação continuada para o docente via orientação pedagógica; e (d) a importância e a eficiência das TIC no apoio à organização e ao desempenho das diferentes habilitações do pedagogo.

Com tais pontos norteadores em mente, adotamos o critério da homogeneidade para efetuar uma organização justificada por princípios únicos ou de base, tendo por parâmetro o preceito da classificação, de modo a evidenciar a sistematização dos dados coletados nas seguintes dimensões de análise: Pontos de vista do papel do pedagogo; Características dos pedagogos; Intervenções dos pedagogos, Pedagogo TIC, e Fatores.

Através dessas cinco dimensões, tentamos extrair das fontes uma série de categorias que possuísem regras bem definidas e fáceis de serem identificadas nos textos das fontes. Construiu-se um conjunto de categorias organizadas em plano de análise, ferramenta essa que nos dará suporte a cada tópico destes dois capítulos finais da dissertação. A partir das pré-categorias extraídas das fontes foi possível darmos um primeiro passo na interpretação analítica dos registros advindos do registro do acompanhamento do trabalho pedagógico nas escolas, sem nos distanciarmos de suas especificidades e regularidades apresentadas durante as observações.

Para que nossa análise de conteúdo se tornasse mais credível, não ignoramos as questões de amostragem e de fiabilidade das categorias de análise, por meio da obtenção de um codificador ou juiz, “uma pessoa que aplica os códigos presentes no sistema de categorias aos dados em análise” (Lima, 2013, p. 10). Com esse procedimento de avaliação da qualidade, a investigação, além de tentar produzir resultados válidos,

também intentou utilizar instrumentos e procedimentos fiáveis, não deixando de recorrer ao recurso de um juiz durante o processo de codificação.

O cenário de aplicação criado para a execução do cálculo de fiabilidade das categorias do plano foi a análise pré-estruturada, visto que neste tipo de análise, o juiz entra em contato com o texto-fonte já segmentado, dirigindo mais especificamente as unidades de sentido aos respectivos códigos distribuídos pelas categorias. O teste de precisão adotado para fundamentar esse cálculo de fiabilidade consistiu no grau em que o processo de codificação se adequou às categorias elencadas no plano de análise, fazendo com que as categorias reflitam com maior precisão possível os objetos mais regulares dos registros.

Desse modo, adotamos a fiabilidade intercodificadora (Lima, 2013), o que significa que, além do investigador, um diferente analista trabalhou com uma amostra de, no mínimo, 10% do mesmo material e codificou da mesma forma um dado conjunto de unidades de registro. Esse conjunto intercodificado foi calculado do seguinte modo: taxa de fiabilidade = nº de acordos / total de unidades de registo. Ao final, a taxa de fiabilidade foi ainda multiplicada por 100, para dar origem a um índice percentual apresentado na tabela 5.

Tabela 5 – Cálculo de Fiabilidade

<b>Cálculo de Fiabilidade</b>			
<b>1º Cálculo</b>		<b>2º Cálculo</b>	
Nº Acordos	31	Nº Acordos	49
N.º Desacordos	26	N.º Desacordos	8
Total	57	Total	57
Índice de Fiabilidade	$31/(31+26)*100 = \mathbf{54.39\%}$	Índice de Fiabilidade	$49/(49+8)*100 = \mathbf{80.94\%}$

Diante do primeiro cálculo efetuado, observamos que a taxa de acordo entre o investigador e o juiz foi baixa. Considerando esta situação, procuramos aperfeiçoar o sistema de categorias, especialmente as suas definições operatórias, e repetir todo o processo de codificação até, por consenso, atingir um limiar de fiabilidade adequado. Desse modo, antes de repetir todo o processo, sugestões foram compartilhadas entre os codificadores e, como resultado deste diálogo, houve um segundo cálculo com obtenção de um grau de fiabilidade de aproximadamente 80%.

Segundo Lima (2013, p. 13), “a medição do acordo entre analistas diferentes é necessária em muitas situações práticas da vida profissional e da investigação”. Trata-se de determinar um nível de concordância assente, sobretudo, nos juízos qualitativos sobre os dados registrados, para vermos se os diferentes codificadores estão de acordo quanto à classificação da informação analisada nas fontes.

Esse processo visa, portanto, tratar os dados extraídos de um *corpus*, seguindo uma base científica mais segura para tal. O recurso do cálculo de fiabilidade não pretende ser apresentado e utilizado aqui como a solução para todas as dificuldades que se apresentam diante do desenvolvimento deste tipo de metodologia, mas nos proporciona uma base mínima para nos aproximarmos de uma técnica de fazer inferências interpretativas a partir de conteúdos expressos e observados.

Todo esse processo nos mostra que o rigor não está presente somente na utilização das ferramentas de registro, o que não garante por si a validade e a fiabilidade da pesquisa. O planejamento e o registro são apenas os primeiros passos que antecedem essa fase de atribuição de significado. A questão da atribuição de significado nos surge, neste momento, como chave central da competência investigativa, pois coletar e acumular dados não são suficientes, tendo em vista que é preciso saber analisá-los com o máximo de segurança possível, ou seja, é preciso saber se debruçar sobre as conotações, que são os aspectos subjetivos de quem fala ou escreve.

No presente capítulo, apresentaremos e atribuiremos sentido aos dados levantados no Diário de Bordo e na transcrição das entrevistas realizadas com pedagogos e diretores escolares durante a pesquisa de campo. Tais fontes deram base a nossa categorização das unidades de sentido, auxiliando-nos na realização de um quadro de frequência dessas categorias, o que nos dará certa compreensão do que os agentes escolares executam, sabem, vivem ou esperam do trabalho dos pedagogos.

## **6.2. Apresentação dos dados por dimensões do plano de análise**

Uma vez que o conteúdo foi sistematicamente registrado no plano de análise, começamos, sinteticamente, a visualizar o significado do *corpus* de forma mais organizada e lógica, comparando e contrastando as frequências e os conceitos, para elaborar uma síntese. Logo, nossa análise de conteúdo, conforme nos orienta Brigitte e Lopo (1991, p. 14), nos servirá como “complemento” para explorarmos os indicadores

de ocorrências das ações e reações da coordenação e formação oferecidas pelos pedagogos das escolas públicas, a começar pelos dados extraídos das respectivas dimensões e categorias de análise.

### **6.2.1. Dimensão 1 – Os pontos de vista institucional e diretivo das práticas dos pedagogos**

Como referido em capítulo anterior, sabemos que cabe ao diretor criar as condições necessárias ao bom funcionamento de toda a escola, bem como dar suporte a boa prática dos pedagogos. Ao analisarmos, a partir dos dados obtidos, os cruzamentos da função do pedagogo com o trabalho da equipe diretiva e vice-versa, pudemos observar o quanto o diretor entende os aspectos da gestão escolar e o quanto sua prática abrange as questões de gestão pedagógica, ou seja, notam-se as implicações do pedagogo na organização dos espaços escolares que também são gerenciados pela direção.

Para a constituição destes dados, foram importantes opiniões, preferências, grau de satisfação, valores, motivos e crenças do diretor em relação às práticas dos pedagogos desenvolvidos em sua escola. A essas informações foram acrescidas outras sobre a visão e a relação traçada entre pedagogos e órgãos educacionais, informações que nos darão suporte inicial para melhor adentrarmos nas realidades escolares em que estamos a nos aproximar. Vejamos o quadro abaixo que consiste no registro geral das ações e pensamentos da direção e secretarias de educação relativamente ao trabalho do pedagogo:

Tabela 6 – Recorrências ao ponto de vista institucional

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
<b>Pontos de vista do papel do pedagogo (PV)</b>	Visão Institucional	Vertical	Repasse de avisos	3.5%
			Decisões centralizadas	22%
			Baixa frequência de visitas	3.5%
			Excesso de documentos emitidos ou exigidos	8.7%
		Horizontal	Decisões coletivas	3.5%
			Alta frequência de comunicação e reunião	3.5%
	Visão da Equipe	Vertical	Repasse de informações	10.5%
			Decisões centralizadas	3.5%

	Diretiva		Ausência de participação em trabalhos coletivos	8.7%
		Horizontal	Decisões coletivas	7.5%
			Frequência de participação em trabalhos coletivos	5%
			Reconhecimento das ações dos pedagogos da unidade	8.7%
	Total Parcial (15.2%)			100%

Com os dados apresentados na tabela 6, percebemos melhor os elementos potencializadores e/ou os limitadores no trabalho do pedagogo junto ao corpo gestor educacional. O primeiro dado que se evidencia é a alta porcentagem relativa às decisões centralizadas que surgem através das secretarias de educação (22%), órgãos que ainda tomam muitas das decisões de forma distanciada das distintas realidades educacionais de suas unidades escolares.

Tais decisões centralizadas são pouco produtivas no sentido de não levar em conta as especificidades de cada escola, ou mesmo as ideias e os diagnósticos vindos dos próprios pedagogos, que se retraem diante de metas gerais estipuladas a serem atingidas dentro de um curto prazo. A seguinte passagem do Diário de Bordo ilustra muito bem essa situação: “A P.C.1 relata que o IDESP dos anos iniciais da unidade está entre as últimas colocadas e que um diretor de uma unidade escolar periférica da cidade reclamou do estabelecimento de um mesmo conjunto de critérios e exigências para avaliar contextos escolares extremamente distintos” (Diário, p. 36).

A segunda maior recorrência relaciona-se com o elevado número de documentos emitidos e exigidos a fim de sistematizar os processos de ensino e gestão de ensino, em parte devido à grande centralidade das decisões que atrás referimos. Muitos dos documentos são necessários, mas muitos outros contêm muitas informações que estão contidas no próprio diário de classe, fazendo pedagogos e professores perder seu tempo precioso que poderia ser dedicado a outras tarefas mais produtivas. Esse excesso de documentação no cotidiano escolar pode ser percebido em diversos trechos das fontes, como no excerto de entrevista citado a seguir: “Hoje, a demanda maior é burocrática, porque a diretoria está mandando uma sobrecarga para nós excessiva e nós não estamos tendo tempo de exercer tudo que nós precisamos para mandar nas formas de dados e resultados, pois é tudo muito rápido” (Entrevista, p. 19).

Quanto ao ponto de vista das diretoras sobre o trabalho dos pedagogos, o que temos é o oposto, um baixo índice de ações centralizadas (3.5%) e um índice

considerável de ações coletivas com os pedagogos (7.5%). No entanto, devemos nos atentar ao tipo superficial de ação coletiva que é exercida nas unidades escolares, tendo em vista o alto índice de ausência do diretor nos trabalhos coletivos realizados pelos pedagogos e a alta porcentagem de repasses de avisos que há entre pedagogos e diretores (10.5%).

Isso pode apontar para o fato de que haver intensidade no contato profissional entre os agentes escolares nem sempre quer dizer que esse contato se converte em iniciativas colaborativas, tendendo o pedagogo a servir de mensageiro de supervisores e diretores, deixando-os informados de tudo o que acontece na escola diariamente, como ilustra o trecho da entrevista com uma das diretoras participantes da pesquisa: “Portanto, combinamos que eu não ia mais participar desses espaços de formação e que ela traria todas as informações para mim antecipadamente, apresentando-me as pautas e os assuntos que ela discute comigo para entrarmos em acordo. A gente já optou por fazer assim faz tempo, antes com a outra professora coordenadora havia o mesmo combinado, porque eu sou muito geniosa” (Entrevista, p. 42).

Trata-se de uma primeira impressão acerca da marginalização do trabalho do pedagogo do ponto de vista da instituição e dos diretores, visão essa que poderá ser apoiada ou contrariada nos próximos dados que analisaremos a seguir. Em todo caso, percebe-se já a constituição de um cenário escolar em que diretores escolares mais gerenciam informações do que participam efetivamente nos processos de trabalho dos pedagogos.

### **6.2.2. Dimensão 2 - Características dos pedagogos**

O pedagogo é um profissional que possui atribuições diferentes das que têm o diretor e o professor, por exemplo, se compromissando com inúmeros afazeres, sobretudo, com as medidas organizacionais e formativas que deve tomar mais aprofundadamente. Mas, nem por isso esse agente escolar deve deixar de se relacionar com outros profissionais e nem deixar de lado a abertura para novas opiniões e novos conhecimentos, tendo a iniciativa de recebê-los criticamente quando propiciados pelos outros colegas de profissão. Trata-se dessas e outras perspectivas que levaremos em consideração a partir dos resultados abaixo sobre as características dos pedagogos, sistematizadas na tabela 7.

Tabela 7 – Recorrências sobre as características dos pedagogos

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Características dos pedagogos (CP)	Visão e Expressão	Crítica	Construtiva	2.7%
			Desconstrutiva	4.1%
		Autocrítica	Vontade de aprender	2.7%
			Limitações Técnicas	4.1%
		Altruísta	Ouvir	5.5%
			Ajudar	6.8%
	Sentimento	Receio	Falta de iniciativa	4.1%
			Ausência de comunicação	5.5%
			Desconfiança e apreensão na relação com os docentes	4.1%
		Insatisfação	Repetição de cobranças de tarefas aos docentes	8.2%
			Mau relacionamento com os agentes educacionais	1.3%
			Sobrecarga de tarefas e de habilidades exigidas	38.3%
		Satisfação	Planos concretizados com respaldo positivo dos agentes participantes	0%
			Elogios	12.3%
Total Parcial (9.7%)				100%

O que se destaca nos dados apresentados é a taxa de insatisfação dos pedagogos pelas tarefas acumulativas (38.3%) que devem exercer diariamente fora e dentro do ambiente escolar. Verificamos desde o primeiro capítulo que essa sobrecarga dos pedagogos é histórica, sendo proveniente de estruturas educacionais implementadas não de acordo com práticas autorreflexivas, mas com base em ações hierárquicas e funções fiscalizadoras, como fica exposto no trecho a seguir: “A formadora avisa que ainda terá de acompanhar de perto algumas aulas de história no sentido de ajudar e não avaliar ou fiscalizar a prática docente, sem dizer como vai ajudar exatamente” (Diário, p. 17).

Esse acúmulo insatisfatório de tarefas é recorrente tanto no diário quanto nas entrevistas, apesar de, por vezes, haver alguma contradição no fato de as pedagogas reconhecerem o acúmulo de funções exigidas, ao mesmo tempo em que se apresentam satisfeitas com a atribuição de seu cargo e elogiar (12.3%) o apoio dos pedagogos externos a serviço das unidades escolares, mesmo diante do fato de esses agentes visitarem muito pouco as escolas:

A forma que está não é suficiente, mas quando a gente tem uma demanda maior nós os chamamos, e de imediato nos visitam na



unidade e nos ajudam, seja para participar da ATPC ou para auxiliar em algum problema que esteja acontecendo. Um PCNP é responsável por seis ou oito escolas dependendo da região. Os supervisores também têm uma demanda de oito a nove escolas cada um. Então, esses formadores e supervisores raramente visitam as unidades escolares? Raramente (Entrevistas, p. 22).

Mesmo diante do acúmulo diagnosticado, é possível notarmos as altas taxas de ações altruístas dos pedagogos, que nem por isso deixam de ajudar (6.8%) e de ouvir (5.5%) os professores pelos quais são responsáveis. Porém, índice similar também é apresentado no que remete à falta de comunicação (5.5%) e de iniciativa (4.1%) dos pedagogos para propor planos de ação nas ocasiões em que intervenções se fazem necessárias:

[...] a O.E., ao tratar dos alunos de baixo rendimento, propôs focar também na necessidade de aprimorar as estratégias de ensino dos professores para que, conseqüentemente, o desempenho dos alunos defasados melhore. Finalmente, o foco sai do aluno e recai nos professores, que são os agentes que efetivamente podem mudar tal situação. No entanto, as pedagogas demonstram certa dificuldade no momento de planejar, junto com os professores, novas estratégias de ensino, deixando o assunto mais no nível de argumentar sobre a necessidade do que no nível de elaboração e do planejamento de estratégias (Diário, p. 5-6).

Tais circunstâncias apontam para o fato de que há certa receptividade, mas pouca liderança e atuação com base nas dúvidas, nos problemas e nas ideias elencadas pelos professores. Esta diversidade de características implica diretamente na forma de atuação dos pedagogos, práticas cujas recorrências serão apresentadas com mais propriedade a partir do tópico seguinte.

### **6.2.3. Dimensão 3 - Intervenções dos pedagogos**

Nos capítulos anteriores, pudemos observar que o trabalho do pedagogo no contexto escolar é bastante amplo. Assim, é importante que os pedagogos estejam conscientes da importância da especialização e da união em seus objetivos, priorizando, assim, a qualidade da sua intervenção educacional. Com base nesses preceitos apresentamos na tabela 8 as categorias e subcategorias que delineiam as implicações, as

relações e as estratégias das ações tomadas pelos pedagogos durante a fase exploratória da pesquisa.

Tabela 8 – Referências às intervenções dos pedagogos

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Intervenções dos pedagogos (IP)	Contexto	Implicações políticas	Ações ideológicas e partidárias	0.3%
		Implicações administrativas	Ordens administrativas e atividades impostas	1.4%
	Relações entre pedagogos e professores	Hierárquica	Formas de se relacionar	0.7%
		Sectária	Formas de se relacionar	4.6%
		Colaborativa	Formas de se relacionar	7.1%
	Habilidades pedagógicas	Coordenação pedagógica	Organização do tempo	2.1%
			Organização do espaço	2.5%
			Organização de pessoas	1.8%
		Supervisão pedagógica	Verificação de atividades	3.6%
			Observação de aulas	5.3%
		Orientação pedagógica	Formação de professores	19.3%
			Orientação técnica	38.3%
			Orientação educacional & Psicopedagogia	12.5%
Total Parcial (37.2%)				100%

Com base nesses dados apresentados, que somam quase a metade do total dos dados coletado durante a fase exploratória da investigação (37.2%), observamos que a relação entre pedagogo e professor ainda é bastante delicada, visto que a alta porcentagem de momentos e de espaços colaborativos (7.1%) é acompanhada de uma taxa considerável de ações sectárias (4.6%). São ações sectárias que chegam das secretarias de educação e que ainda controlam muitas das decisões pedagógicas sem a participação ou a opinião dos professores, como ilustra o trecho do Diário de Bordo a seguir:

É explícito até aqui o excesso de documentos que os professores devem produzir ou preencher, por isso grande parte das reuniões de ATPC são utilizadas para isso. Fico com a impressão de que se a SED fosse utilizada eficazmente, talvez os professores não precisassem perder tanto tempo fazendo esses documentos manualmente, aumentando, assim, sua disponibilidade para a execução de tarefas mais qualitativas ligadas a sua formação continuada, por exemplo. (Diário, p. 32).

Em vista disso, a maior parte dos espaços colaborativos entre pedagogos e professores ocorre em momentos de reunião de orientação técnica (38.3%), sendo

destacadamente a prática com o maior número de ocorrências em momentos de trabalho coletivo. Nesse momento, o que se verifica é uma forte troca de informações, que é realizada a todo instante, não havendo espaço para trocas de boas práticas docentes ou troca de dados empíricos provenientes de estudos pedagógicos. Essa falta é reconhecida por muitos professores, como pode ser conferido no seguinte excerto do Diário de Bordo:

Em conversa paralela após o fim da reunião, a professora de artes dos anos finais me disse que sente falta de trabalhar nas escolas da rede municipal de uma cidade vizinha, pois lá era oferecido a cada unidade escolar um orientador específico para a área de artes bem como para a área da educação física. Segundo ela, essa orientação específica enriquece muito mais os momentos de formação do professor. Esse comentário da professora parece ser pertinente, visto que, até agora, o HTC tem se mostrado muito mais um espaço de orientação técnica do que de formação de fato (Diário, p. 9).

Ademais, é preciso dizer ainda que muitas das atividades formativas apontadas pela considerável taxa de 19.3% de frequência são bastante questionáveis, tendo em vista que os muitos espaços formativos a que professores são convocados são constituídos, sobretudo, por orientações técnicas de cunho avaliativo, sem promover estudo pedagógico algum. Trata-se de balanços avaliativos e de treinos com questões objetivas os exercícios que mais são executados nos espaços como o do Cefe (Centro de Formação do Educador): “De qualquer modo, a formadora insiste em seu objetivo, dizendo aos professores sobre a importância dos simulados e das provas bimestrais para que os alunos das escolas municipais tenham treinamento para o vestibular similarmente às escolas privadas, que se concentram apenas nos testes universitários, sem matrizes para cumprir” (Diário, p. 16).

As doze horas de acompanhamento de atividade de formação no Cefe da rede municipal de ensino de São José dos Campos representam bem essa questão, visto que nesse espaço de formação apenas a promoção de atividades técnicas foram registradas, não ocorrendo diferente nos espaços de formação dentro das unidades: “A primeira reunião do semestre entre pedagogas e professores foi menos participativa ou formativa, e mais técnica, em que datas e avisos gerais eram apresentados em quase todos os momentos” (Diário, p. 3).

Dentre as habilitações dos pedagogos, a coordenação é a atividade menos registrada ao longo da fase exploratória (6.4%), apesar de ser imprescindível para a organização de todo o espaço escolar. A essa baixa taxa segue a frequência de atividades de supervisão (8.9%), que junto à coordenação, segue como uma das práticas menos registradas durante o trabalho de campo, o que nos é revelado claramente pelo seguinte registro: “[...], a SEC tem exigido de seus orientadores pedagógicos a visita às salas de aula e acompanhamento das aulas para que as necessidades educacionais do professor sejam diagnosticadas e os melhoramentos sejam pontualmente atingidos. Todavia, com o acúmulo de tarefas de coordenação e de orientação pedagógicas, a O.P. admite que não terá tempo para realizar tal tarefa [...]” (Diário, p. 3).

Com base nessa circunstância foi que a O.P. propôs aos professores uma Ficha de Autoavaliação (Anexo C) no intuito de diagnosticar as dificuldades e as necessidades do docentes nos exercícios de seu ofício, desejando, assim, suprir, minimamente, a ausência da atividade de acompanhamento de aulas na escola 1 (0%), bem como nortear a formação dos professores em HTC. No entanto, conforme observado em diário de bordo, dificilmente essa estratégia surtirá um efeito mínimo relativamente aos direcionamentos pedagógicos do trabalho coletivo, tendo em vista um dado momento da observação que foi bastante ilustrativo para nos demonstrar os limites de aplicação dessa ferramenta no espaço escolar:

[...], uma professora [que] preenchia a Ficha de Autoavaliação dos docentes, entregue em HTC anterior. Curiosamente, os 21 eixos de avaliação estipulados pelo documento foram demarcados pela professora com nota máxima: será mesmo que as respostas traduzem sua prática docente? O episódio põe mais ainda em xeque a eficácia da Ficha de Avaliação para cobrir a ausência das atividades de supervisão pedagógica na unidade escolar (Diário, p. 5).

Por outro lado, na escola 2, a atividade de supervisão pedagógica com base no acompanhamento de aulas parece ser uma tarefa levada bastante a sério, com 9.9% de taxa de ocorrência. Nessa escola, da rede estadual de ensino, um Protocolo de Acompanhamento de Aula (Anexo D) de várias páginas foi desenvolvido para o exercício de observação estruturada das práticas docentes, concentrando-se tal atividade supervisora nas aulas dos cursos de língua portuguesa e de matemática.

Em suma, tais baixos índices de coordenação, supervisão e formação advêm, possivelmente, da sobrecarga de orientações técnicas a que os pedagogos estão sujeitos

em suas funções, deixando de lado algumas ações imprescindíveis para o bom gerenciamento pedagógico da unidade escolar. Nesse contexto em que encontramos a prática da orientação técnica muito afluída nas instituições educacionais, nos remetemos ao fato de que a rede de ensino deixa de oferecer diretrizes orientadoras de atuação, com base na formação de competências diretamente voltadas ao trabalho pedagógico, para monitorar e avaliar os processos de ensino seguindo princípios superficiais e não participativos, a ponto de fazer os professores temerem pelo modo em que tais testes externos serão feitos e o que ocorrerá após os resultados:

Segundo os professores, o SAEB, que é aplicado de dois em dois anos, muitas vezes traz conteúdos e formas de abordagens que os alunos ainda não estudaram devidamente. A O.P. não respondeu a tais reclamações. É visível nesse momento que os professores sentem falta de uma avaliação interna feita com base numa supervisão da prática docente para não ficarem reféns do desempenho dos alunos no SAEB (Diário, p. 18).

As avaliações institucionais, que alimentam os índices nacionais e estaduais de desempenho, nada mais são do que o resultado da adoção muito mal feita de um programa de avaliação e monitoramento das atividades escolares, tendo em vista possibilitar uma revisão objetiva das ações educacionais praticadas. No entanto, a qualidade dessa sistematização é duvidosa, como será explicado no último capítulo.

#### **6.2.4. Dimensão 4 - Pedagogo TIC**

No atual contexto em que há muitas medidas tomadas para a modernização das escolas, a ação gestora dos pedagogos, por meio de tecnologias digitais apropriadas, pode adquirir uma crescente colaboratividade no processo decisório e organizativo do espaço educacional. No entanto, como referido em capítulos anteriores, o caso da modernização da gestão dos pedagogos não depende da qualidade ou da quantidade de tecnologia utilizada, mas do papel que ela exerce na intercomunicação entre esses e outros profissionais (Meira, 2017). Sendo assim, de acordo com os dados coletados em campo apresentados na tabela 9, analisaremos se o uso das ferramentas digitais de gestão pedagógica, bem como o tratamento dos dados gerados e manejados pelas TIC, pode afetar o andamento do trabalho dos pedagogos.

Tabela 9 – Referências ao uso de tecnologias por parte dos pedagogos

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Pedagogo TIC (PT)	Visão	TIC como ferramenta auxiliar na gestão, na formação e na aprendizagem	Propõe ideias e espaços educacionais com as TIC	6.8%
		Tecnologia como malefício ou distração	Propõe medidas que evitam o uso das TIC	0.8%
	Tipos de tecnologias utilizadas	Sistemas de Gestão Escolar e Pedagógica (SIG)	Explora ferramentas do SIG em suas práticas	13.7%
		Aplicativos de <i>Smartphone</i> e outros aparelhos	Explora ferramentas de aplicativo e tecnologias diversas em suas práticas	11.1%
		<i>Sites e blogs</i>	Explora <i>sites e blogs</i> em suas práticas	1.7%
		<i>Softwares e websoftwares</i>	Explora <i>softwares</i> ou <i>websoftwares</i> via projetor	16.2%
	Estratégias de uso	Transmissiva	Utiliza tecnologias apenas para transmitir dados	6.8%
		Colaborativa	Uso construtivo das tecnologias com os professores	0.8%
	Recursos não tecnológicos	Folhas impressas	Uso de folhas impressas para promover exercícios e passar informações	13.7%
		Livros e cadernos	Uso de livros, cadernos e outras ferramentas de uso manual	15.4%
	Falta de recursos tecnológicos	Falta de Investimento	Recursos ineficientes para a instalação de tecnologias nas unidades escolares	7.7%
		Equipamentos obsoletos	Recursos ineficientes para a atualização dos equipamentos instalados	0.8%
		Falta de manutenção	Recursos ineficientes para a atualização dos equipamentos instalados	4.3%
Total Parcial (15.6%)				100%

Tais dados relativos ao uso das TIC no trabalho dos pedagogos nos demonstra, sobretudo, que a tecnologia não é mais vista como uma ferramenta antipedagógica, muito pelo contrário. Verificou-se que 6.8% das ocorrências foram registradas no sentido de agregar as TIC nas atividades pedagógicas, enquanto apenas 0.8% resistiram a essa adoção. As taxas consideráveis de uso de tecnologias digitais diversas corroboram essa noção já presente entre os agentes escolares das duas unidades educacionais participantes do estudo, obtendo entre as taxas mais altas o uso de sistemas de gestão escolar (13.7%), de aplicativos de *Smartphone* (11.1%) e softwares diversos (16.2%), como os editores de texto e de apresentação.

No entanto, verifica-se certa dificuldade de por em prática essa consciência sobre o uso educacional das tecnologias digitais, ou seja, ainda há entraves no modo de usar essas tecnologias para aprimorar os processos de gestão pedagógica de fato. O que nos indica esta constatação é o fato de a mesma taxa apresentada sobre a adesão de tecnologias nas escolas consistir também na frequência de registros do uso transmissivo das TIC entre os agentes educacionais (6.8%). Tal dado se apresenta como um problema decorrente do uso pouco colaborativo das TIC (0.8%), o que pode ser demonstrado no trecho citado a seguir, retirado de uma das entrevistas realizadas com os pedagogos:

Com qual frequência você utiliza o sistema da Secretaria Escolar Digital? Diariamente. Uso direto para mostrar os dados à diretora, aos professores e aos próprios alunos, avisando a eles das defasagens mais graves. Portanto, quando o aluno tem resistência de mudar de lugar, eu abro o sistema e mostro para ele suas necessidades, pois o sistema também gera dados de desempenho por aluno (Entrevistas, p. 39).

Para alterar esse cenário, que se estende desde a primeira dimensão analisada, em que foi identificada uma alta taxa de decisões centralizadas e documentos exigidos por parte das secretarias de educação, o gestor pedagógico não deve utilizar as TIC de modo a se apropriar das decisões que devem ser tomadas dentro da escola. Veremos mais detidamente, no sexto capítulo, que, no atual contexto escolar, são os processos colaborativos de organização, planejamento e ação que dão base para que os exercícios de aprendizagem sejam de fato promovidos.

Paralelamente a esse uso pouco colaborativo das TIC, identificamos, também, uma alta frequência do uso de recursos não tecnológicos, como o uso de folhas impressas (13.7%), de livros didáticos e de cadernos gerais para anotação (15.4%). As consideráveis taxas do uso de recursos não tecnológicos refletem, possivelmente, as altas taxas de falta de investimento estrutural (7.7%) e, inclusive, da própria falta de manutenção dos equipamentos existentes (4.3%). Essas deficiências estruturais apontadas referem-se quase que inteiramente à condição da escola estadual (escola 2), diferença institucional essa que será melhor apresentada no penúltimo tópico (6.4) deste capítulo.

Com base nos dados apresentados até aqui, é possível afirmar que as instituições escolares têm se deparado com uma situação paradoxal: pressões crescentes por mudança e inovação são esperadas dos agentes escolares e, ao mesmo tempo, muitas

dessas instituições continuam centradas em regulamentos e prescrições que impedem de ser explorados novos modos de pensar a gestão e o desenvolvimento profissional. Essa realidade, que será melhor explorada no capítulo final, vem afetando o trabalho dos pedagogos e põe em questão a cultura da escola e a forma como os pedagogos se integram nela ou a ela resistem.

#### **6.2.5. Dimensão 5 - Fatores inibidores e facilitadores do trabalho pedagógico**

Se, por um lado, não podemos deixar de reconhecer o importante papel que desempenham os pedagogos no processo educativo, por outro lado, não podemos esquecer que sua ação é situada, ou seja, ocorre em determinado contexto, ao qual, ao mesmo tempo em que impõe desafios, demanda novos conhecimentos e novas formas de se relacionar. Daí a importância de levar em conta os múltiplos elementos do contexto escolar: os atores, as relações, os tempos e os espaços. Desse modo, a gestão pedagógica deixa de ser concebida numa ótica simplista, centrada apenas no pedagogo descolado de seu ambiente de trabalho, para voltar-se aos diferentes atores e fatores que, em contextos determinados, promovem uma intervenção educativa intencional mediante os desafios escolares enfrentados.

Isso requer que consideremos, na dimensão “Fatores” do plano de análise (tabela 10), as pessoas envolvidas no trabalho dos pedagogos, os recursos disponíveis para realizá-lo, as competências profissionais e institucionais, bem como as relações que se desenvolvem entre os fins, os meios e os resultados a alcançar.

Tabela 10 – Referências aos fatores condicionantes do trabalho dos pedagogos

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
	Inibidores	Descrença e não comprometimento dos professores	Os professores não apóiam as propostas dos pedagogos	25.7%
		Competências dos pedagogos	Limitações técnicas ou intelectuais dos pedagogos	19.7%
		Competências dos professores	Impossibilidade de ação pedagógica pela falta de habilidades dos docentes	7.2%
		Falta de estrutura, recursos e suportes	Impossibilidade de ação pedagógica pela ausência de estruturas e	19.1%



<b>Fatores (FA)</b>			recursos na unidade escolar	
		Desmotivação dos professores	Impossibilidade de ação pedagógica devido à desmotivação dos docentes	1.2%
		Falta de adesão e motivação dos alunos	Não concretização do plano de ação do pedagogo tendo em vista a desmotivação dos alunos	0.6%
	Facilitadores	Adesão dos estudantes	Concretização de ação do pedagogo com respaldo positivo dos alunos	1.2%
		Estruturas, recursos e suportes disponíveis	As ideias do pedagogo são bem empregadas com o apoio de espaços e de recursos escolares	13.1%
		Adesão e competência dos professores	As ideias dos pedagogos são bem empregadas com o devido apoio dos docentes	3%
		Apoio de órgãos educacionais	As ideias do pedagogo são bem empregadas, tendo o apoio das Secretarias	0%
		Competências dos pedagogos	Os pedagogos são bem formados e experientes	8.9%
	<b>Total Parcial (22.2%)</b>		<b>167</b>	<b>100%</b>

Antes de continuarmos essa apresentação dos dados coletados, é preciso frisar que não queremos dar a ideia aqui de que as dimensões, até agora tratadas separadamente, não estejam interligadas, como se falou há pouco, sobre haver uma continuidade desde a primeira dimensão analisada, em que tivemos a oportunidade de observar como todo esse processo despontou de uma alta taxa de decisões centralizadas provindas das secretarias de educação. Para termos uma ideia sobre essas relações, é preciso notar as ocorrências numa matriz de causas e consequências para melhor explicá-las, colocando-as lado a lado.

Por exemplo, de acordo com os fatores considerados na dimensão do plano de análise apresentado na tabela 10, a descrença e a falta de comprometimento por parte dos professores (25.7%) têm sido alguns dos principais fatores inibidores para que as funções dos pedagogos sejam cumpridas com maior qualidade. Não estará essa taxa relacionada aos baixos índices apresentados anteriormente, relativos à colaboratividade no uso das TIC e na forma de exercer as funções pedagógicas de formação?

Com esse índice, é possível interpretarmos, também, que a alta margem de descrença na ação dos pedagogos entre os professores é fruto do próprio distanciamento a que os professores são submetidos na construção dos principais processos de ensino e de avaliação. A título de exemplo, a implementação das matrizes nacionais que seguem sem um parâmetro de flexibilidade ou readequação aos diversos contextos escolares do país, o que distancia os professores dessa sistematização, como exposto no seguinte excerto do diário: “Em conversa paralela, um professor de matemática me diz que a organização de competências não serve para muita coisa no atual contexto escolar e que as atividades de formação específica oferecidas pelo Cefe também não ajudam muito e que, por isso, ele confia apenas nas suas estratégias de aula que, segundo ele, há décadas tem dado muito certo” (Diário, p. 11).

Ademais, organizam-se nessa dimensão de análise, os dados relativos às competências dos pedagogos e dos professores com base nas observações registradas em diário e nas entrevistas. As respectivas limitações técnicas (19.7% e 7.2%) desses dois profissionais apresentaram-se com o dobro de ocorrências em comparação aos registros em que ficou evidente um bom nível profissional de atuação desses agentes (8.9% e 3%): “Uma das pautas contidas na ficha impressa até estipulava um momento para troca de boas práticas, mas tal momento acabou não ocorrendo, visto que a O.P. se limitou a passar aos docentes as exigências da supervisora educacional” (Diário, p. 24).

Tal limite profissional, explicitamente colocado por essa citação, está possivelmente relacionado com as baixas taxas de formação entre pedagogos e professores em decorrência do excesso de orientação técnica, que toma quase todo o tempo e o espaço que deveria ser dedicado a estudos, debates e partilha de práticas pedagógicas. Por último, é possível extrairmos dessa mesma tabela de resultados quantitativos, as informações relativas à estrutura, aos recursos e ao suporte oferecidos pelas escolas e pelos órgãos educacionais.

Enquanto a falta de estrutura escolar oferecida pelas secretarias de educação apresenta uma taxa de 19.1%, a satisfação com as estruturas existentes apresenta uma taxa de 13.1%. Essas taxas, não tão distantes entre si, podem ser explicadas pelo fato de que essas porcentagens refletem diretamente as condições estruturais opostas das duas escolas participantes em nossa investigação de mestrado, diferença essa que será apresentada no penúltimo tópico deste capítulo.

### 6.3. Apresentação dos dados por observador e entrevistados

Apresentar os dados coletados na perspectiva do observador e dos entrevistados foi produtora para a presente investigação no sentido de explorarmos o ponto de vista de quem observa os pedagogos de fora dos processos educacionais, em paralelo ao ponto de vista daqueles que participam da construção desse processo. Dentre as variações apresentadas, começamos por identificar alguns dos indicadores alocados nas subcategorias “Receio” e “Insatisfação” da segunda dimensão do plano de análise representado na tabela 11.

Tabela 11 – Referências a receios e insatisfações entre observador e entrevistados

Observador		Entrevistados	
Falta de iniciativa	11.1%	0%	Falta de iniciativa
Ausência de comunicação	11.1%	2.1%	Ausência de comunicação
Sobrecarga de tarefas e de habilidades exigidas	11.1%	54.3%	Sobrecarga de tarefas e de habilidades exigidas

Observamos pela leitura dos dados da tabela acima dois pontos comparativos. O primeiro, o fato de receios por parte dos pedagogos terem sido registrados durante o acompanhamento das atividades, enquanto nas entrevistas quase nada foi relatado nesse sentido. Esse sentimento ficou bem explícito em algumas situações, como no trecho citado a seguir: “[...] a O.E. continua a apelar aos professores para que desenvolvam estratégias para reverter os problemas apontados, deixando claro que as pedagogas estão ali para ajudar e aconselhar, mas que os professores possuem autonomia para definir suas próprias estratégias pedagógicas” (Diário, p. 8).

Em muitos momentos como esse, temos um cenário de orientação em que os pedagogos confundem a necessidade de autonomia dos docentes com o descompromisso de intervenções planejadoras e formativas que se fazem necessárias. No segundo ponto comparativo a ser tratado na tabela 7, podemos observar, por parte dos pedagogos entrevistados, o reconhecimento considerável das sobrecargas de suas funções:

Na prática, o professor coordenador é considerado o profissional “Bombril” porque ele tem mil e uma utilidades, ele tem que tomar conta de elementos desde a parte administrativa até a parte da limpeza

da escola, a gente acaba cuidando de tarefas que fogem da nossa alçada por falta de pessoal e por falta de uma série de outras coisas que o governo não oferece para nós (Entrevistas, p. 19).

A alta taxa de ações acumulativas apresentada é bastante evidenciada pelos pedagogos que, por vezes, são responsáveis até pela equipe de limpeza das unidades escolares. Tal sobrecarga atinge diretamente as atividades de formação, que podemos dizer é a atividade mais delicada e importante promovida pelo pedagogo. Na verdade, essa sobrecarga diagnosticada atinge, no geral, o equilíbrio do trabalho do pedagogo que, de acordo com Mary Rangel (2007), deve, equilibradamente, planejar e promover a ação orientacional, coordenativa e supervisora dentro das unidades escolares.

Quanto a promoção dessas ações específicas em relação às duas perspectivas apresentadas, podemos notar, na tabela 12, que, na visão dos pedagogos entrevistados, há mais ocorrências relativas aos espaços de formação de professores do que de orientação técnica e educacional, dando-nos a entender que tais profissionais entendem por espaço de formação os muitos momentos dedicados à realização de tarefas de ordem técnica, tendo em vista que é esse tipo orientacional que prepondera a partir do ponto de vista do observador.

Tabela 12 – Ocorrência de atividades orientacionais entre observador e entrevistados

Observador		Entrevistados	
Formação de professores	12.8%	29.6%	Formação de professores
Orientação técnica	46.7%	25%	Orientação técnica
Orientação educacional & Psicopedagogia	15.2%	8.3%	Orientação educacional & Psicopedagogia

A cada ano que passa, muitas ações formadoras têm sido propostas pelas secretarias de educação, no entanto, se essas ações não levam em consideração as competências dos professores, o seu desenvolvimento profissional, e uma capacitação que atenda suas respectivas necessidades formativas, todo esse espaço estará votado ao fracasso. A secundarização de dimensões importantes da formação de professores tem implicado em processos educativos empobrecidos por capacitações técnicas que estão longe de colocar no centro o aprimoramento da criatividade e do pensamento crítico do corpo docente.

Acreditamos que as formações de professores nas unidades escolares só serão bem sucedidas caso a equipe escolar, liderada pelos diretores e pedagogos, encare a

formação não como capacitação técnica, mas como uma “oportunidade para que os docentes analisem, problematizem, troquem ideias e reflitam na e sobre a ação pedagógica, concretizando, assim, um processo de formação na rotina escolar” (Fusari, 2003, p. 22).

Dando continuidade ao paralelo entre entrevistados e observador para a apresentação dos dados coletados em trabalho de campo, evidenciamos o fato de que, nas entrevistas, especificamente no que tange à dimensão “Pedagogo TIC” do plano de análise, há muito mais menção ao uso de tecnologias do que de recursos não tecnológicos, frequência que ocorre positivamente quando averiguamos os mesmos indicadores na perspectiva do observador, o que nos revela certo paradoxo em relação ao que os pedagogos dizem fazer e o que foi observado.

Tabela 13 – Referências às tecnologias utilizadas pelos pedagogos

Observador		Entrevistados	
TIC como ferramenta auxiliar na gestão, na formação e na aprendizagem	3%	13.9%	TIC como ferramenta auxiliar na gestão, na formação e na aprendizagem
Sistemas de Gestão Escolar e Pedagógica (SIG)	9%	23.2%	Sistemas de Gestão Escolar e Pedagógica (SIG)
Uso de folhas impressas para promover exercícios e passar informações	24.2%	2.3%	Uso de folhas impressas para promover exercícios e passar informações
Uso de livros, cadernos e outras ferramentas de uso manual	24.2%	4.6%	Uso de livros, cadernos e outras ferramentas de uso manual

Esses dados corroboram a pesquisa relativamente recente de Placco, Almeida e Souza (2011), que revelou que a maioria dos pedagogos investigados, ao falar de suas atribuições na escola, manifestou uma tensão entre o desejado e o vivido, o que se corresponde bastante, em nossa opinião, à perspectiva aqui adotada entre entrevistados e observador. Nessa tensão, encontramos os pedagogos falando muito mais de tecnologias do que realmente utilizam.

Atualmente, já faz parte do universo escolar a presença da tecnologia, porém, os dados apresentados na tabela 13 nos revelam que é ingênuo esperar que simplesmente introduzindo a melhor tecnologia na rede de ensino, como o sistema de gestão escolar (SIG) ou o sistema de gestão de aprendizagem (LMS), os pedagogos passem a exercer melhor suas funções. Isso depende muito mais do trabalho de seus educadores do que das tecnologias em si. O uso predominante de recursos não tecnológicos, na perspectiva

do observador, nos aponta que, além de uma tecnologia refinada, deve haver um significativo desenvolvimento de pessoas na instituição educacional.

Para que novas tecnologias efetivamente viabilizem o novo, novas leituras de mundo se fazem necessárias, só assim evitaremos colocar as TIC a serviço de velhos ideais e de velhas práticas. Trata-se, sobretudo, de uma questão de mudança na forma de pensar e de agir e, para isso, concluímos que um novo papel ainda precisa ser criado e incorporado pelos pedagogos.

#### **6.4. Apresentação dos dados por escolas participantes**

É preciso ressaltar, antes de tudo, que as comparações entre os dados em múltiplas perspectivas visam buscar inconsistências, contradições, novos conceitos na representação de cada cenário observado e em cada fala dos entrevistados relativamente ao trabalho dos pedagogos nas escolas e suas ferramentas. Tendo isso em vista, neste tópico, realizaremos a apresentação dos dados coletados em campo no viés de cada uma das duas escolas participantes desta investigação.

O motivo desse paralelo traçado ocorre principalmente pelo fato de se tratarem de escolas de redes educacionais diferentes (a escola 1 municipal e a escola 2 estadual), com uma equipe distinta de gestores e pedagogos, cujas funções e atribuições divergem de acordo com o regimento legal de suas respectivas instâncias administrativas. Para começar a traçar o paralelo proposto, iniciamos com a questão das habilitações do pedagogo, um dos eixos temáticos mais importantes desta presente investigação.

Tal questão levantada, que pode ser situada na terceira dimensão (“Intervenções dos Pedagogos”) do plano de análise, consistiu numa organização importante dos dados relativos às habilidades mais recorridas nos espaços de trabalho coletivo entre pedagogos e professores: a coordenação, a supervisão e a orientação pedagógicas. Dentre essas habilitações do pedagogo, podemos observar na tabela abaixo, diferenças consideráveis podem ser notadas:

Tabela 14 – Referências às habilidades dos pedagogos

<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
Coordenação pedagógica	Organização do tempo	0.7%	3.3%
	Organização do espaço	2.3%	2.6%

	Organização de pessoas	1.4%	1.9%
Supervisão pedagógica	Verificação de atividades	5.6%	1.3%
	Observação de aulas	0%	9.9%
Orientação pedagógica	Formação de professores	14.5%	23.1%
	Orientação técnica	46%	31.1%
	Orientação educacional & Psicopedagogia	12.2%	14.5%

Na ocorrência dessas habilidades em cada uma das unidades escolares, temos a situação de que a escola 2 foi a unidade que mais propôs espaços de formação aos professores (23.1%), além de apresentar maior equilíbrio de ocorrência entre as três especializações orientacionais em questão. Na escola 1, por sua vez, o desequilíbrio registrado entre as práticas orientacionais é bastante acentuado, o que nos remete novamente à questão já apresentada anteriormente, acerca das dimensões principais da formação de professores que, por vezes, são secundarizadas em função da promoção de capacitações técnicas que visam apenas a preparação para a realização de testes somativos institucionais.

Cabe aqui mencionarmos novamente o exemplo do Cefe da rede municipal de ensino, que é um centro de formação de professores fundado há alguns anos, mas que, conforme diagnosticamos ao longo do trabalho de campo, não promove tantas atividades formativas assim, deixando-se levar mais pelas sessões semestrais de capacitação técnica para aplicadores de provas:

[...], a formadora [do Cefe] pede aos professores que motivem seus alunos a participarem da prova e dos simulados antecedentes, sem dizer exatamente como. Em editor de apresentação projetado na lousa da sala, a formadora elenca as metas de desempenho atingidas nos últimos testes e as metas ainda por atingir com a realização do próximo SAEB, metas que foram estipuladas pela SEC e ilustradas com o auxílio de gráficos diversos (Diário, p. 15).

Além disso, na mesma tabela, é possível observarmos que os trabalhos de supervisão pedagógica são promovidos de maneiras distintas em cada uma das duas escolas em questão. Enquanto no ensino fundamental da escola 1, gerenciada por apenas uma pedagoga, a gestão se limita à prática de supervisão das atividades elaboradas pelos professores, sem apresentar registros de supervisão de aulas, a escola 2, que possui duas pedagogas para o ensino fundamental, promove frequentemente a supervisão de aulas, exercício que, segundo as próprias pedagogas da unidade, ocorre semanalmente: “Em

um dia de cada semana essa supervisão é realizada e, nesse dia, nós fazemos observação de três a quatro aulas” (Entrevistas, p. 34).

Cabe ainda mencionar, com base nos dados apresentados na tabela acima, que a escola 2 apresenta quase o dobro da taxa (7.8%) de ocorrência de exercícios coordenativos registrados na escola 1 (4.4%), o que nos sugere que a escola 2, ao longo período exploratório da pesquisa, organizou muito mais espaços coletivos de aprendizagem, envolvendo, por exemplo, a sistematização das aulas de revisão e reforço: “Ela [a pedagoga] avisa que vai se responsabilizar pela organização de um espaço unicamente para a realização de tarefas de reforço [...]. Ademais, a P.C.2 alerta para o fato de que para promover atividades de recuperação com os alunos defasados, é preciso organizar, antes, um Plano de Reforço baseado no PAN” (Diário, p. 19).

Quanto às demais dimensões a serem consideradas no paralelo entre as escolas, podemos observar certas semelhanças existentes, especialmente em consideração à dimensão “Pedagogo TIC” do plano de análise, como apresentado na tabela 15.

Tabela 15 – Referências aos tipos de TIC e seus modos de uso por escola

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
Tipos de TIC utilizadas	Sistemas de Gestão Escolar e Pedagógica (SIG)	Explora ferramentas do SIG em suas práticas	12%	16.9%
Estratégias de uso	Transmissiva	Utiliza tecnologias apenas para transmitir dados	4%	10.1%
	Colaborativa	Uso construtivo das tecnologias com os professores	0%	1.7%
Recursos não tecnológicos	Folhas impressas	Uso de folhas impressas para promover exercícios e passar informações	16%	15.2%
	Livros e cadernos	Uso de livros, cadernos e outras ferramentas de uso manual	20%	13.5%

Nas duas escolas podemos reparar certa semelhança no que remete às tipologias das TIC e aos seus modos de utilização. Ademais, verificam-se, principalmente na escola 1 onde há diversos recursos tecnológicos, altos índices de ocorrência de uso de ferramentas não tecnológicas, em comparação aos índices que representam a ocorrência do uso de recursos tecnológicos digitais, sendo tais porcentagens quase equiparáveis como no caso da escola 2.



Mesmo na escola 1, onde há mais recursos disponíveis, o uso do papel predomina e consome grande parte do tempo para formação dos professores: “[...], a professora de matemática reclama, em particular, que a P.C.2 pede para que tudo seja realizado manualmente, mesmo com um sistema de gestão disponível para o efeito, situação que, segundo ela, gera muita perda de tempo devido ao enorme número de documentos que os professores deve produzir e preencher” (Diário, p. 34). A escola 2, por sua vez, também apresenta um cenário similar, mesmo depois do aprimoramento do SIG da rede estadual de ensino, cujo uso pedagógico é predominantemente transmissivo, quando não desconhecido ainda por grande parte dos agentes escolares, como podemos confirmar a partir do seguinte relato:

[...] vieram me contar que tem profissional que não conhece a plataforma do foco aprendizagem na SED, que tem agente educacional que não sabe como mexer nisso. Mas, isso é uma coisa que está sendo passada aos professores quase todos os dias pela própria Diretoria de Ensino e ainda tem gente que não sabe mexer nessa ferramenta. E por que não sabem mexer? Porque não cumprem as atividades pedidas, não estão nem aí, essa é a minha revolta (Entrevistas, p. 44).

Por fim, apresentamos, na tabela 16, um paralelo final entre as duas unidades escolares analisadas, no que remete à estrutura disponível aos pedagogos, estrutura essa necessária para o aprimoramento da gestão, da organização e da realização dos processos educacionais.

Tabela 16 – Referências à falta de estrutura escolar disponível aos pedagogos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
Falta de recursos tecnológicos	Falta de manutenção	Recursos ineficientes para a atualização dos equipamentos instalados	0%	8.5%
Fatores Inibidores	Falta de estrutura, recursos e suportes	Impossibilidade de ação pedagógica pela ausência de estruturas e recursos na unidade escolar	9.2%	30%

A situação estrutural oposta vivida pelas duas escolas é explícita, sendo essa divergência tanto em nível de recursos humanos e tecnológicos, como também em nível de espaço. Na escola 2, esse fator se apresenta como algo grave visto que, além do pouco espaço disponível, o local ainda é mal distribuído. Como registrado em Diário de

Bordo, na escola 2, “a sala da Dir. 2 é individual, do tamanho de uma sala de aula, porém tem aspecto vazio, contendo apenas uma mesa de trabalho e uma estante com livros e documentos” (Diário, p. 27).

Com certeza tal sala poderia ser melhor aproveitada promovendo o trabalho pedagógico coletivo, reunião que ocorre adaptadamente na sala do laboratório de informática da unidade. Na escola 1, por sua vez, os recursos tecnológicos e os espaços físicos sobram e se encontram bem distribuídos: “A disposição espacial da escola 1 é excelente. A sala de trabalho da Dir.1 fica na mesma sala onde trabalham a O.P., a O.E. e a A.D., o que nos demonstra, de início, a integração do espaço físico em que atua a equipe gestora da unidade” (Diário, p. 1).

Contudo, pudemos perceber, a partir de outros dados apresentados anteriormente, que a presença de recursos humanos e de recursos materiais não garante por si só a qualidade do trabalho do pedagogo, que deve recorrer a muito mais do que um espaço físico, ou seja, ele deve construir um espaço envolto de motivos, de interesses e de objetivos diversos, para que assim os professores se sintam atendidos em relação às suas necessidades e condições de ensino. Trata-se, portanto, mais da capacidade que o pedagogo possui de orquestrar os recursos existentes em prol de uma relação coletiva de estudos e troca de interesses, do que de equipar as salas com ferramentas eficientes.

## **6.5. Balanço final da apresentação dos dados**

Como balanço final desta apresentação de dados, evidenciamos a questão de os trabalhos dos pedagogos ainda serem muito dirigidos pela intermediação dos órgãos centrais que, embora tenham certo conhecimento e compreensão das competências e funções de um pedagogo, evidenciam uma considerável escassez de intervenções colaborativas e raramente incitam o uso pedagógico das tecnologias digitais, que estão presentes nas escolas mais para transmitir do que para construir dados.

Tais circunstâncias nos revelam, sobretudo, a necessidade de retomada dos espaços e das práticas formativas, considerando a necessidade de construção e do compartilhamento de conhecimentos teóricos e experienciais entre pedagogos e docentes. Logo, no trabalho de campo vivenciado, presenciamos as dificuldades de coordenar, supervisionar e orientar o corpo docente mediante as demandas dos

processos de ensino, porém essas dificuldades não nos impediram de vislumbrar possibilidades de experiências significativas, cenários de aprendizagem em potencial e os poucos olhares compromissados com a educação.

Por fim, com base nos dados obtidos, será possível inferir que os conhecimentos necessários ao trabalho do pedagogo perpassam os diferentes espaços escolares, o que nos proporcionou inúmeras possibilidades de aprendizagem de acordo com o desafio colocado por cada situação observada. O aprofundamento de algumas dessas situações será devidamente explorado no próximo capítulo, em que teremos a oportunidade de esclarecer melhor a interpretação desses e de outros dados contidos em nosso plano de análise.

## **7. Discussão dos resultados e considerações finais**

---

## **7. Discussão dos resultados e considerações finais**

Para realizarmos a discussão dos resultados com base nos dados coletados em campo e apresentados no capítulo anterior, continuaremos a seguir as instruções de Esteves (2006), que explica que o processo de atribuição de significado aos dados coletados tem por objetivo principal buscar possíveis sínteses ou respostas para os problemas investigados. Assim também pensa Vala, para quem o objetivo principal da análise de conteúdo é “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (1986, p. 104).

Tendo em vista tais preceitos, discutiremos a análise dos dados coletados levando em conta as informações mais relevantes que esses dados apontam nas duas fontes principais da pesquisa: as Entrevistas e o Diário de Bordo. Para isso, procederemos conforme planejado no item “Atribuição de Significado” apresentado no quarto capítulo, começando por (a) descrever os fenômenos mais importantes e, a partir disso, (b) descobrir correlações, covariações ou associações entre esses fenômenos, para, finalmente, (c) desdobrar suas relações de causa-efeito. Através dessas três etapas planejamos realizar uma mais cuidadosa atribuição de significado aos dados coletados, de forma a aproximar o máximo possível esse exercício de atribuição à estrutura da matriz, isto é, às dimensões, às categorias e às subcategorias do nosso plano de análise.

Além disso, para uma melhor interpretação dos diversos dados organizados na matriz, partiremos das questões de investigação elencadas no terceiro capítulo “Problema de investigação”, no qual se pergunta: (a) Qual é a situação estrutural dos departamentos pedagógicos das duas escolas participantes da pesquisa? (b) Qual é o foco dado pelos pedagogos ao trabalho de coordenação, de supervisão e de orientação pedagógicas (quando há) em cada uma das unidades? (c) Quais são suas contribuições específicas para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem entre professores e estudantes? Por último, (d) qual é o papel das tecnologias de informação e comunicação no suporte ao trabalho dos pedagogos, especificamente na sua organização e realização?

De modo a tentar responder a tais questões, pensamos ser possível, por meio da atribuição de significados, nos aproximarmos mais efetivamente dos problemas enfrentados pelos pedagogos em suas realidades escolares, contextualizando devidamente o registro das ações e das reações diversas desses profissionais. Esse procedimento proposto certamente ampliará nosso horizonte de conhecimento

relativamente às questões colocadas, além de nos suscitar interpretações mais coerentes de acordo com os dados apresentados no plano de análise.

## 7.1. Análise das questões de investigação

### 7.1.1. A situação estrutural dos espaços de atuação dos pedagogos

No geral, as realidades escolares que observamos são, antes de tudo, “as realidades que conseguimos observar”, partindo de interpretações diversas. Explica-nos Luckesi (2014, p. 163) que “é o ato de consciência que dá a configuração da realidade que observamos - da forma como nós a observamos, [...]”. Por isso, veremos neste tópico que as estruturas físicas dizem muito sobre as formas de trabalhar e de se relacionar no ambiente escolar, porém não dizem tudo.

Nas unidades escolares vivenciadas, por exemplo, percebemos que as estruturas se encontram atualmente em condição estrutural oposta, como pode ser verificado na tabela 16, já apresentada no capítulo anterior.

Tabela 16 – Referências à falta de estrutura escolar disponível aos pedagogos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
Falta de recursos tecnológicos	Falta de manutenção	Recursos ineficientes para a atualização dos equipamentos instalados	0%	8.5%
Fatores Inibidores	Falta de estrutura, recursos e suportes	Impossibilidade de ação pedagógica pela ausência de estruturas e recursos na unidade escolar	9.2%	30%

A retomada dessa tabela se faz necessária para ilustrarmos a situação estrutural oposta vivida pelas duas escolas em questão, sendo essa divergência tanto em nível de recursos humanos e tecnológicos, como também em nível de espaço físico. Na escola 2, esse fator estrutural encontra-se bastante agravado, a começar pelo fato de que “A escola é relativamente pequena e percebe-se que podia ser antes uma casa de tamanho grande, tendo suas salas e pátios adaptados” (Diário, p. 27).

Como dito antes, além da pouca estrutura física disponível, o espaço desta unidade escolar é muito mal distribuído. Como registrado em Diário de Bordo, na escola 2, “a sala da Dir. 2 é individual, do tamanho de uma sala de aula, porém tem

aspecto vazio, contendo apenas uma mesa de trabalho e uma estante com livros e documentos” (Diário, p. 27), enquanto isso a ATPC da unidade é realizada no laboratório de informática, em espaço adaptado e inapropriado. Cabe dizer ainda que os atendimentos de pais pelos professores também são realizados na sala do mesmo laboratório, chegando, por vezes, nesse espaço, a ocorrer múltiplas atividades simultaneamente: reuniões de formação, atendimento de pais e pesquisa individuais nos poucos computadores do laboratório:

Na metade da reunião, uma das professoras precisou se retirar para a mesa ao lado para receber, no próprio laboratório de informática, a mãe de um aluno especial e uma psicopedagoga institucional da D.E. Eles iniciam uma reunião paralelamente à reunião de ATPC. Essa cena expõe consideravelmente o grave problema de organização espacial apresentado pela unidade escolar. A professora de educação física dos anos finais também estava presente no laboratório para utilizar um dos computadores [...] (Diário, p. 32).

Além disso, os dois professores coordenadores dessa escola dividem uma pequena sala que contém suas duas mesas de trabalho mais uma larga estante que guarda a maior parte dos documentos e dos materiais didáticos da unidade. Por consequência, os professores, que precisam acessar essa estante com frequência, interrompem, continuamente, o espaço particular de estudo das pedagogas:

[...] nem sempre, por conta de questões de demanda da escola, se consegue garantir esse espaço formativo fora da unidade, daí entra a parte de atendimentos diversos que não deixa a gente focar nos estudos. Portanto, os aspectos externos acabam atrapalhando bastante os trabalhos pedagógicos que não ocorrem como deveriam ocorrer. Eu conheço profissionais colegas que se impõem no sentido de ter uma sala separada só para ter um momento de estudo e preparar melhor o seu HTC (Entrevistas, p. 2).

Na escola 1, por sua vez, os espaços físicos sobram e são bem distribuídos, contendo sala de leitura, biblioteca e um laboratório de informática com cerca de duas dezenas de computadores em funcionamento. Ademais, todas as salas de aula e de reuniões dessa unidade da rede municipal de ensino possuem projetores interativos e, no laboratório de informática, além dos computadores, estão disponíveis dezenas de *tablets* para atividades educacionais diversas.

No que remete especificamente aos espaços de atuação da orientadora pedagógica dessa escola 1, podemos dizer que trata-se de uma profissional privilegiada, a começar pelo fato de que “a sala de trabalho da Dir.1 fica na mesma sala onde trabalham a O.P., a O.E. e a A.D., o que nos demonstra, de início, a integração do espaço físico em que atua a equipe gestora da unidade” (Diário, p. 1). Além dessa disposição espacial coletiva da sala de trabalho, registram-se, também, outros espaços físicos que demonstram, sobretudo, a importância que o trabalho coletivo entre os agentes escolares tem na unidade, como pode ser visto, por exemplo, no espaço destinado às reuniões de orientação pedagógica com os professores: “[...] há um salão somente para a realização do HTC, com estantes contendo livros didáticos e largas mesas dispostas em U” (Diário, p. 1).

Além disso, o espaço do HTC, que é bem grande, “é equipado com projetor, banheiros, ar-condicionado, bebedouro, cadeiras estofadas e muitas mesas de trabalho, que estão organizadas apropriadamente para o trabalho coletivo, [...]” (Diário, p. 3). No entanto, como pudemos observar já nos dados apresentados no capítulo anterior, a oferta de estruturas físicas e de recursos materiais refinados não garantem por si só a qualidade dos processos de ensino de uma escola. Essa garantia advém das formas como essas estruturas são exploradas, formas que devem visar a mediação entre pedagogos, professores e estudantes.

Por isso, independente da estrutura física apresentada por cada uma das duas escolas, pode-se concluir que o mais importante é que o espaço escolar abrigue um alto nível de comunicação e interação entre seus agentes, sendo esse um elemento fundamental para a gestão e a realização do espaço educacional. Cabe dizer que tal argumento pode ser defendido a partir da leitura dos dados relativos à baixa frequência de espaços formativos na escola 1, que é a unidade onde se encontra uma excelente estrutura.

Tabela 17 – Referências às práticas formativas das duas escolas participantes

Subcategoria	Indicadores	Escola 1	Escola 2
Orientação pedagógica	Formação de professores	14.5%	23.1%
	Orientação técnica	46%	31.1%
	Orientação educacional & Psicopedagogia	12.2%	14.5%



Por outro lado, muito se tem dito superficialmente acerca da escola do futuro ou mesmo da sala de aula do futuro super equipada como modelo ideal de instituição educadora, porém, por trás desse modelo, o que temos muitas vezes não são os processos educacionais em questão, mas “contratos milionários [duvidosos] com grandes empresas do setor de informática para a reestruturação das escolas públicas (Francisco, s/d, p. 7), reforma que por vezes nem chega a acontecer devido a situações burocráticas diversas, situação que pode ser observada na escola 2 a partir do seguinte excerto de entrevista:

A gente trabalha com o mínimo, nesse aspecto trabalhamos sem estrutura nenhuma, pois nosso laboratório de informática está estourado, a gente já pediu muito para que esse espaço fosse reformado, mas não adianta pedir, enquanto isso, eles querem implantar mil coisas, como o programa “Educação Conectada”. O dinheiro para a implementação desse programa já chegou na Diretoria de Ensino, mas a verba está parada e eu não consigo fazer nada, eu não consigo comprar o que eles querem porque já existe um contrato da SEE/SP com determinadas empresas para estabelecer essa compra. Então, me parece que eles estão resolvendo essa questão para depois realizar as compras necessárias para a implementação do dito programa de tecnologia (Entrevistas, p. 46).

Desde o já mencionado ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), de 2007, contexto em que foram construídos laboratórios de informática na maioria das escolas de todos os Estados brasileiros, criou-se certa pressão social que “levou muitas escolas a inserir o laboratório de informática como um apêndice, um diferencial a mais para atrair novos alunos. A proposta curricular dos cursos, no entanto, não se beneficiava dessa inserção” (Kenski, 2005, p. 74).

Sendo assim, respondemos à nossa primeira questão investigativa evidenciando o fato de que na escola 1 há uma excelente estrutura em apoio à prática dos pedagogos, porém tal estrutura não garantiu uma maior integração profissional entre seus agentes, a ponto de promover menos espaços de formação que a escola 2, que por sua vez sofre bem mais com a falta de espaço e de recursos. Portanto, as excelentes estruturas físicas, quando existem, devem ser bem aproveitadas pelos pedagogos, no sentido de enriquecer a gestão da educação de acordo com as necessidades do seu corpo de profissionais e mesmo da sua comunidade escolar. É nesse ponto em que sugerimos que, para melhor averiguar a presente questão, devemos pensar mais nos cenários de formação

estabelecidos entre pedagogos e professores, do que propriamente do uso ou da ocupação de um espaço físico qualquer.

Para tentar compreender melhor sobre a constituição desse importante cenário de atuação dos pedagogos, nos aproximamos do conceito de “cenário de aprendizagem”, que consiste na ação planificadora do professor que “desenha ou antecipa, de uma forma mais ou menos consciente, diferentes tipos de situações que procurará criar na sua sala de aula” (Matos, 2014, p. 2). Levando essa noção em consideração, refletimos sobre a necessidade de se pensar num cenário de formação estabelecido especificamente pelos pedagogos, cenário esse que deve assumir um conjunto de características similares ao cenário de aprendizagem, nomeadamente a questão transformativa, visto que tal cenário formativo deve, sobretudo, “encorajar os professores a experimentar mudanças nas suas práticas pedagógicas e métodos de ensino e de avaliação e fazer surgir experiências educativas inovadoras com sucesso” (Matos, 2014, p. 4).

Portanto, concluímos que o papel dos pedagogos não pode ser confinado aos limites das estruturas físicas. Nesse sentido, pensamos que tais cenários de formação podem nos auxiliar a pensar sobre o espaço subjetivo de atuação dos pedagogos, e de como isso é importante para a promoção de projetos de formação a serem realizados com os professores, incentivando momentos de troca de boas práticas e de estudos colaborativos sobre o conhecimento pedagógico. Tais cenários formativos promovidos pelos pedagogos serão explorados mais detidamente nos próximos tópicos.

#### **7.1.2. O foco dado pelos pedagogos ao trabalho de coordenação, de supervisão e de orientação pedagógicas**

Em relação ao foco dado às respectivas funções dos pedagogos, é preciso dizer que nas duas escolas participantes da pesquisa não havia um pedagogo para o exercício de cada habilitação, pelo contrário, as variadas especialidades acabam se concentrando em somente um único profissional fixo na unidade, como pode ser visto nos mapas conceituais abaixo, que identificam a distribuição do corpo de profissionais nas instituições

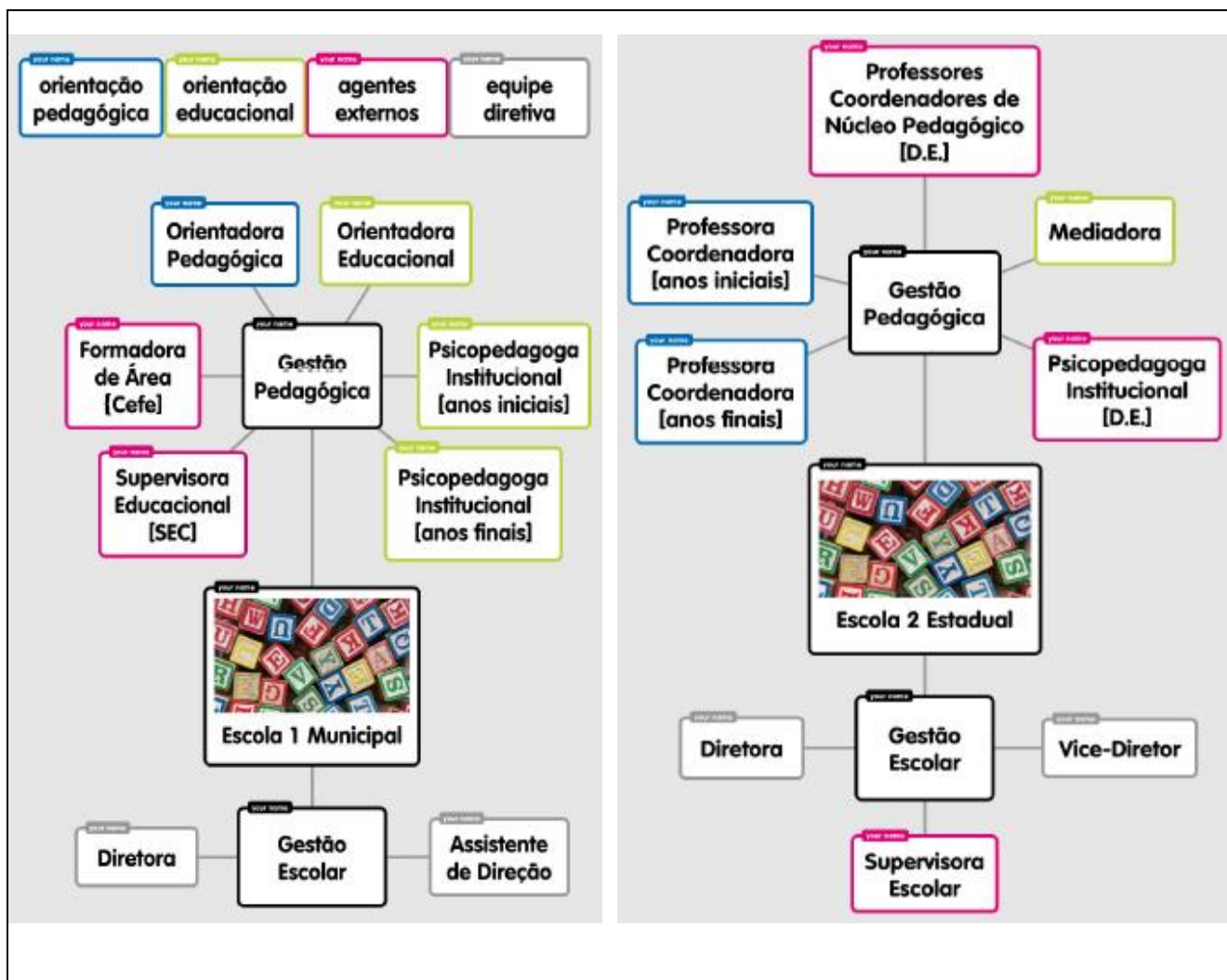


Figura 5 – Distribuição do corpo de profissionais atuantes nas escolas públicas

Continuamos a concordar com Rangel (2007) que é com base no exercício efetivo das três principais especialidades pedagógicas assinaladas (coordenação, supervisão e orientação pedagógicas) que se torna possível promover uma gestão pedagógica organizada, equilibrada e eficiente em todas as frentes e tarefas que desafiam os pedagogos no cotidiano escolar. Mas, como promover com sucesso o devido foco em cada uma dessas habilitações se todas elas são delegadas a um único agente escolar, como podemos ver nos quadros em azul dos dois mapas conceituais apresentados acima?

Para que um projeto de gestão pedagógica seja construído profissional e democraticamente, é necessário que diferentes pedagogos exponham suas opiniões e executem colaborativamente suas tarefas. Esse isolamento dos atores que realizam as práticas de coordenação, supervisão e orientação pedagógicas afeta as relações

profissionais da unidade, bem como a qualidade do trabalho desenvolvido, incitando a monologia das ações, bem como os padrões de ideias e comportamentos. Esse cenário é desfavorável para o estabelecimento de um clima de aprendizagem ou mesmo de sua gestão, visto que toda atividade preparatória se concentra na figura do único pedagogo responsável por cada segmento de sua profissão.

Portanto, a “setorização colaborativa” e a não sectorização das funções do pedagogo aqui defendida desde o primeiro capítulo com base na proposta de Rangel (2007), não é compatível com as condições encontradas do trabalho do pedagogo nos ambientes vivenciados, pois, nessa circunstância, a pergunta não é mais sobre as formas de integração entre coordenar, supervisionar e orientar os docentes, mas sobre como somente um pedagogo pode efetivar minimamente cada uma dessas especialidades sem desagregá-las ou sem se isolar dos demais agentes educacionais.

Nessas condições, a questão da sectorização e da colaboratividade do trabalho do pedagogo parecem se intensificar, pois para compreender e executar tantas tarefas distintas, mesmo que correspondentes, o pedagogo deve gerenciar múltiplas ações, precisando para isso de mais estudos e de mais apoio de recursos materiais e humanos, o que definitivamente não ocorre. Tais dados que apontam para esse contexto do trabalho do pedagogo pode ser verificado no seguinte excerto de entrevista:

Na sobrecarga de tarefas de âmbito pedagógico, você consegue identificar os exercícios que preponderam nas suas funções: coordenação, supervisão ou orientação pedagógica? R: Hoje, a demanda maior é burocrática, porque a diretoria está mandando uma sobrecarga para nós excessiva e nós não estamos tendo tempo de exercer tudo que nós precisamos para mandar nas formas de dados e resultados, pois é tudo muito rápido. [...]. As principais consequências disso você saberia me pontuar? R: Aí fica complicado, porque, em momentos de estudo da ATPC, eu preciso parar esse momento para promover uma correção coletiva dos testes, ou uma discussão sobre questões técnicas (Entrevistas, p. 20-21).

Portanto, o que percebemos não só pelas entrevistas, mas durante todo o trabalho de campo, é que, mesmo com a inserção de um profissional polivalente, como no caso dos professores coordenadores das escolas estaduais, a organização do trabalho de gestão pedagógica nas unidades ainda segue princípios bastante técnicos e sectorizados de intervenção. Se esse acúmulo de funções proporciona ao pedagogo certa autonomia de trabalho, essa autonomia, por sua vez, não é constituída pela experiência de inúmeras

ações tomadas juntamente com os docentes e outros agentes educacionais da unidade escolar.

Tabela 18 – Referências às relações entre pedagogos e professores

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>
Relações entre pedagogos e professores	Hierárquica	0.7%
	Sectária	4.6%
	Colaborativa	7.1%

Na tabela 18, é preciso ressaltar que a taxa relativa à ocorrência de ações colaborativas se concentram nos momentos de reunião de conselho de classe, quando as pedagogas dependem do diagnóstico dos professores para identificar os alunos que precisam de algum tipo de auxílio psicopedagógico. Ou seja, trata-se da promoção de uma prática cooperativa para fins técnicos ou para fins psicopedagógicos, como ocorre no excerto do diário a seguir, em que uma professora incita a reflexão sobre práticas docentes, mas a orientadora educacional persiste no seu mecanismo de ouvir e anotar o nome dos alunos com mau comportamento:

A professora da Sala de Leitura da escola, por sua vez, destacou a necessidade de haver uma atividade ou projeto que parta do gosto e do interesse desses alunos defasados, caso contrário a melhora no desempenho não ocorrerá. Essa importante consideração, porém, foi dispersada pela O.E. que voltou a insistir que a grande causa das defasagens apresentadas pelos alunos é proveniente de problemas apenas comportamentais (Diário, p. 6).

Ademais, podemos identificar que, nas duas escolas, a ocorrência de ações sectárias nas formas de se relacionar com os professores é bastante considerável se comparada à ocorrência de práticas colaborativas, que é relativamente maior. Tendo esses dados em vista, é preciso dizer que, nas duas unidades vivenciadas, há certa necessidade de mudança nas formas de se relacionar profissionalmente, visto que formar e ensinar exigem uma ação colaborativa que consista na aceitação do novo e na reflexão crítica sobre as próprias práticas de formação e de ensino.

Acreditamos, assim, que só por meio de uma relação cada vez mais integrada é que será possível aos pedagogos amenizar as sobrecargas diagnosticadas, não se trata

apenas de dividir tarefas, mas promover o direito à autonomia de cada agente escolar responsável pela construção dos processos de formação e de aprendizagem. O baixo nível de desempenho identificado nas várias reuniões vivenciadas de conselho de classe não deixa de estar relacionado com a desorganização e com a falta de colaboratividade dos exercícios da gestão pedagógica, que, por sua vez, contribui para o irregular gerenciamento dos espaços de aprendizagem e da formação continuada de seus professores, irregularidades que atingem diretamente os processos de ensino.

Portanto, concluímos nossa resposta à segunda questão de investigação, dizendo que as ações dos pedagogos observadas estão associadas a dois tipos de condições internas das unidades escolares, sendo o primeiro tipo mais determinante nas práticas desses agentes: o primeiro tipo condicionante se remete às necessidades mais objetivas como a organização do espaço e do tempo dos profissionais, e o segundo tipo trata-se das condições que passam pela “subjetividade de cada educador, perpassando pela disponibilidade para desenvolver autocrítica, identificar aspectos a serem aprofundados e aperfeiçoados na própria prática, perceber ritmos e características distintas do perfil dos professores, promover a leitura e análise de autores e, sobretudo, o desejo de mudar” (Bruno, 2003, p. 82).

### **7.1.3. Possíveis contributos dos pedagogos aos processos de ensino-aprendizagem e seus principais desafios**

Não queremos com esta resposta à nossa terceira questão de investigação, afirmar que os docentes não assumem papéis protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, mas estamos cientes da importância dos pedagogos que também são vitais nesse processo. Cabe aos pedagogos, por exemplo, ajudar as respectivas equipes docentes a refletir e a encontrar soluções para os problemas do cotidiano escolar, o que, por sua vez, tende a desmistificar o caráter individualista da atuação docente.

Todavia, esse cenário ainda está um pouco longe de ocorrer concretamente, pois é ainda preciso ganhar mais a confiança dos professores, o que só ocorrerá a partir do momento em que o corpo docente realmente se sentir como parte importante na construção dos processos de ensino e de avaliação promovidos pelas redes educacionais, questão essa que é demonstrada pelos dados apresentados na tabela 15.

Tabela 19 – Referências aos fatores inibidores da prática dos pedagogos

Subcategorias	Indicadores	Frequência
Descrença e não comprometimento dos professores	Os professores não apoiam as propostas dos pedagogos	25.7%
Competências dos pedagogos	Limitações técnicas ou intelectuais dos pedagogos	19.7%
Competências dos professores	Impossibilidade de ação pedagógica pela falta de habilidades dos docentes	7.2%

Destaca-se, na tabela 19, a alta taxa de ocorrência de cenas em que a descrença dos docentes perante as propostas dos pedagogos são explícitas, ficando acima, inclusive, das taxas relativas às limitações técnicas dos pedagogos e professores. A descrença quase que generalizada da ação dos pedagogos nas escolas tem sua parcela de culpa na falta de um real protagonismo dos educadores na construção do processo de aprendizagem dos estudantes e, como vimos no quinto capítulo, essa falta tem como base as altas taxas de decisões centralizadas advindas das secretarias de educação.

Esse cenário de descrença foi registrado por diversas vezes durante a vivência nas escolas participantes do estudo, como poderemos ver no seguinte excerto do Diário de Bordo:

Segundo ele [o professor de matemática], os fundamentos das matrizes são utópicos demais e são medidos por meio de avaliações que vem de fora e não avaliam os alunos de acordo com suas diferentes realidades escolares, fornecendo, assim, diagnósticos equivocados. Em outras palavras, o professor da a entender que, após o balanço das avaliações institucionais, o resultado final é um equivocado diagnóstico das habilidades fragilizadas dos alunos (Diário, p. 19).

Trata-se de um cenário também decorrente da desvalorização do próprio professor, que é intensificada pelos baixos salários, ausência de reajustes, superlotação de salas de aula, imposição de material apostilado, precarização da estrutura escolar, dentre outros elementos que já foram apresentados aqui e que afrontam diariamente a dimensão profissional do docente. No entanto, tais fatores ainda não explicam totalmente a questão da descrença e do não comprometimento dos professores, principalmente quando chamados para tratar de novas noções e metodologias pedagógicas.

Há certa resistência ao novo que é comum em todos os setores, porém na educação esse comportamento tende a ser mais impactante, visto ser o professor um agente crucial para as contínuas mudanças que devem ser promovidas na área. Como pudemos perceber ao longo do Diário de Bordo, é justamente na participação em equipes de orientação pedagógica que se torna mais evidente a resistência do corpo docente às mudanças educacionais: “Os professores precisam estar motivados para poder participar desse tipo de atividade e, sobretudo, devo ajudá-los a identificar o que é uma boa prática, porque às vezes eles acham que estão realizando uma boa prática quando não estão, mesmo assim eles acham que o que está sendo feito é normal ou recorrente” (Entrevistas, p. 6).

Diante dessas crises evidentes na relação entre profissionais da educação, cresce a passos lentos a consciência de que “é preciso ter um modelo formativo mais reflexivo que contemple práticas colaborativas. Isso é essencial para criar espaços de aperfeiçoamento, inovação e pesquisa nos quais sejam analisadas as dúvidas individuais e coletivas dos professores” (Imbernón, 2011, s/p). Tendo isso em mente, nos fica claro que transformações profundas só acontecerão quando o espaço de formação deixar de ser uma capacitação técnica programada pelas secretarias de educação, para se converter num verdadeiro processo de aprendizagem.

Para isso, devemos redirecionar a busca por um processo educacional eficaz mediante técnicas e, matrizes e princípios gerais para uma reflexão que leve em consideração, sobretudo, as competências dos professores e dos estudantes: “Investir em responsabilidades e compromissos coletivos, em interdependência de metas para tornar a escola um lugar de aprendizagem permanente e em um processo de comunicação compartilhado permite aumentar o conhecimento pedagógico e a autonomia profissional participativa” (Imbernón, 2011, s/p). Com tais investimentos abre-se, por fim, uma oportunidade de despertar a revisão da prática formativa e, conseqüentemente, da prática docente, deslocando a escola de uma escala funcional para uma escala operacional do saber e do ensinar, assumindo uma atitude mais criativa para investigar os processos de construção do conhecimento e da aprendizagem.

#### **7.1.4. Em busca do tempo perdido: as TIC como suporte à multifuncionalidade dos pedagogos**



As necessidades de mudanças educacionais tornaram-se mais visíveis a partir da crescente utilização das TIC nos últimos anos. Isso nos propiciou um olhar mais sensível às formas de interatividade que essas tecnologias podem proporcionar a toda sociedade, principalmente dentro da escola. Levando em conta esse contexto e em resposta à nossa última questão de investigação, relativamente ao papel das TIC nas práticas dos pedagogos, partimos dos dados apresentados no capítulo anterior para dizer que é um equívoco esperar que introduzindo a melhor tecnologia na escola, como um sistema de gestão escolar (SIG), automaticamente os pedagogos passem a melhorar o desempenho de sua gestão pedagógica.

O melhoramento da prática do pedagogo depende muito mais da proposta de trabalho pedagógico do que das ferramentas utilizadas para tal. A tabela 20, apresentada abaixo, nos fornece dados suficientes para a compreensão desse contexto em que tecnologias digitais são ofertadas pelas redes de ensino, porém seu uso transmissivo continua predominante, o que faz com que a substituição do papel para muitas tarefas não seja acompanhada de uma substituição das antigas formas funcionais de coordenar e ensinar.

Tabela 20 – Referências aos tipos e aos modos de uso das TIC

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
Tipos de TIC utilizadas	Sistemas de Gestão Escolar e Pedagógica (SIG)	Explora ferramentas do SIG em suas práticas	12%	16.9%
	Aplicativos de <i>Smartphone</i> e de outros aparelhos	Explora ferramentas de aplicativo e tecnologias diversas em suas práticas	12%	11,8%
	<i>Softwares</i> e <i>websoftwares</i>	Explora <i>softwares</i> ou <i>websoftwares</i> via projetor	28%	8,5%
Estratégias de uso	Transmissiva	Utiliza tecnologias apenas para transmitir dados	4%	10.1%
	Colaborativa	Uso construtivo das tecnologias com os professores	0%	1.7%

No tema das tecnologias educacionais, as ferramentas digitais oferecidas aos pedagogos ainda são as menos exploradas e estudadas em comparação aos demais setores escolares, como a direção, o corpo docente e o discente. Em busca de esclarecermos melhor esse aspecto, expomos aqui os dados de nosso plano de análise que nos demonstram os variados tipos de tecnologias e suas diferentes formas de uso

pelos pedagogos. Ainda de acordo com os dados da tabela 20, computadores e o *smartphones* são frequentemente utilizados por esses profissionais.

Todavia, a pesquisa de campo nos demonstrou que “as atividades didáticas podem ser tão aborrecidas, com ou sem uso das novas tecnologias” (Kenski, 2005, p. 75), principalmente devido ao seu caráter fortemente transmissivo. A alta taxa de uso transmissivo das TIC apontam que essas ferramentas não tiveram necessariamente um uso educacional, como mostraremos no excerto a seguir, que consiste no momento do trabalho coletivo da escola 2, em que a professora coordenadora dos anos finais do ensino fundamental pede aos docentes para que acessem funcionalmente a SED, sistema de gestão da rede estadual de ensino, para coletar informações sobre o desempenho das turmas:

Para tanto, a P.C.2 pede aos professores que, além de registrar manualmente os dados coletados da SED sobre as habilidades mais fragilizadas na última AAP, registrem também o percentual de erros e acertos e identifiquem o nível de complexidade de cada uma das questões assinaladas. Esses dados devem compor, segundo ela, um Relatório de Desempenho por Turma e Disciplina da 23ª APP de língua portuguesa e de matemática, relatório que fundamentará o plano de nivelamento (Diário, p. 33).

Seria o SIG uma ferramenta de potencial apenas funcional ou os pedagogos ainda não conseguiram compreender suas possibilidades mais construtivas de uso? Para responder a tal pergunta teríamos que estudar melhor as formas de funcionamento desse sistema, o que vamos deixar para outro momento, evidentemente.

Em todo caso, sabemos, hoje, que para um modo de utilização mais operativo, as ferramentas digitais não devem ser mais um instrumento que instrui e informa com mais velocidade o professor em formação ou o aprendiz, mas uma ferramenta com a qual se cria e desenvolve algo que seja de interesse dos agentes: “É preciso que se organizem novas experiências educacionais em que as tecnologias possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valoriza o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos no processo” (Kenski, 2005, p. 73)

Tal perspectiva já foi muito explorada também por Lévy, que propõe o fim da pretensa oposição entre o homem e a máquina ao dizer que “não há informática em geral, nem essência congelada do computador, mas sim um campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado” (2004, p. 5). Ao

aproximarmos esses preceitos aos dados apresentados pela presente pesquisa de campo, concluímos que as duas escolas participantes do estudo, apesar de possuírem determinados recursos tecnológicos, não apresentaram registros que apontassem uma utilização construtiva ou colaborativa de uma dada tecnologia digital por parte dos pedagogos, apenas se registrou o contrário, visto que a TIC foi exaltada pela totalidade dos pedagogos por agilizar muitas das tarefas que antes, manualmente, demorava-se o triplo do tempo para executar:

[Com o uso do SIG] Eu conseguirei, por exemplo, analisar todos os dados de todos os professores e esse entrelaçamento dos dados vai favorecer a rápida visibilidade daquilo que não está andando corretamente na unidade, seja na parte pedagógica, ou seja um erro no registro de um professor, ou ainda de algum encaminhamento escolar equivocado por parte da equipe gestora. Com isso, nós conseguiremos resolver problemas que nós demorávamos em detectar [...]. (Entrevistas, p. 16).

Caso tivéssemos nos deparado com um cenário oposto, encontraríamos um espaço formativo sendo multiplicado em espaços variados, podendo tornar-se um espaço de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação *online* com agentes educacionais externos, com a vantagem de combinar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço. Porém, o que encontramos foi apenas a manipulação de tecnologias para transmitir informações de banco de dados e de gráficos de desempenho, que são extremamente importantes, mas não suscitam espaço formativo algum, pois “para a transformação das informações técnicas em conhecimento é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos, quando compartilhado com outras pessoas” (Kenski, 2008, p. 12).

As múltiplas interações e trocas comunicativas entre os agentes escolares possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados. Nessa perspectiva, a relação pedagogo-professor pode ser profundamente alterada. Uma colaboratividade maior com os professores por meio das TIC pode ajudar o pedagogo a compreender melhor suas ideias e suas necessidades, olhar a prática educacional de outros ângulos. Para atingir essa mudança efetivamente, segundo José Moran, a gestão das tecnologias pelas escolas geralmente deve passar por três etapas:

Na primeira, as tecnologias são utilizadas para melhorar o que já se vinha fazendo, como o desempenho, a gestão, para automatizar processos e diminuir custos. Na segunda etapa, a escola insere parcialmente as tecnologias no projeto educacional. Cria uma página na internet ou um portal com algumas ferramentas de pesquisa e comunicação, divulga textos e endereços interessantes, desenvolve alguns projetos, algumas atividades no laboratório de informática, introduz aos poucos as tecnologias móveis, mas mantém intocados a estrutura de aulas, as disciplinas e os horários. Na terceira etapa, com o amadurecimento de sua implantação e o avanço da integração das tecnologias móveis, escolas e universidades repensam seu projeto pedagógico, seu plano estratégico, e introduzem mudanças metodológicas e curriculares significativas, como a flexibilização parcial do currículo, com atividades a distância combinadas às presenciais (Moran, 2011, p. 36).

Em síntese, pensamos que, dentre essas três etapas apresentadas, as escolas participantes do estudo se encontram na passagem da primeira para a segunda etapa, passagem essa que ainda ocorre muito lentamente. Para dinamizar esse processo, o pedagogo precisará ter consciência de que sua ação profissional não deverá ser meramente um complemento técnico transmitido por tecnologias. Tais ferramentas, ao contrário, ampliarão o seu campo de atuação para além da capacitação técnica, rompendo os muros do trabalho coletivo tradicional. Desse modo, o espaço profissional dos pedagogos, conectado à rede, tende a ampliar-se ao invés de se extinguir, criando novas oportunidades formativas.

## **7.2. Síntese dos principais resultados**

### **7.2.1. Algumas notas sobre as características corporativas da educação pública brasileira**

Como já foi introduzido no primeiro capítulo, novos mecanismos de gerenciamento da educação vêm, há algumas décadas, sendo introduzidos de modo a remodelar, reestruturar e readequar a escola ao modelo econômico vigente, o que levou o deslocamento do foco “processual para o dos resultados” dos sistemas educacionais. Portanto, o trabalho na escola vem sendo reorganizado através da transferência de modelos de gestão utilizados no campo empresarial, ao que se denomina de “pedagogia corporativa” (Rigueto, 2016, p. 91), fazendo do monitoramento dos resultados avaliativos o carro chefe de todo o trabalho de gestão pedagógica.

Nesse enquadramento das escolas à lógica empresarial, a avaliação dos resultados de provas externas como o SAEB e o SARESP, que serão aplicadas ainda neste final de ano, passa a ser inscrita como parâmetro do novo modelo de regulação educacional, tendo em vista unicamente o índice dos resultados, e deixando de lado o peso de todo caráter processual da aprendizagem. Isso vem restringindo o campo de atuação dos pedagogos e mesmo dos professores das diversas unidades escolares das rede públicas de ensino, cujas ações são planejadas muito em função de resultados positivos almejados em simulados preparatórios para essas avaliações:

Ocorre aqui um equívoco por parte [das secretarias] ao querer se readequar à BNCC implementando um processo de aprendizagem com base em habilidades sem modificar seu sistema avaliativo, que continua sendo somativo e não formativo. Como readequar-se com eficiência à BNCC se um enorme peso é dado apenas às avaliações somativas? (Diário, p. 16).

Pode-se concluir disso que a avaliação foi e ainda é entendida como uma recuperação de informações prontas resgatadas pela memória. Esse entendimento restrito do que é a prática da avaliação não vem sendo superado com certa rapidez como querem alguns estudiosos. A construção mais ampla da avaliação demanda mais compreensão do que essa prática, bem como o estabelecimento de relações mais colaborativas, sendo, portanto, mais complexa para ser instaurada. Planejar, executar, avaliar, revisar e replanejar continuamente as atividades, de maneira que os resultados de aprendizagem se mostrem eficientes e atualizados, é algo bem complexo de ser realizado.

De qualquer forma, a utopia de criar uma gestão perfeita com um ótimo alcance de metas e resultados nos principais índices de desempenho e listas de aprovação ainda persistirá por um bom tempo, aspirando “a homogeneização dos sujeitos escolares, formatando modelos e caminhos que não respeitam as diferenças e as individualidades próprias da natureza humana, transformando esses sujeitos em sujeitados. O neoliberalismo pedagógico precisa de uma educação funcionalista para produzir técnicos ‘eficientes’ [...]” (Rangel e Freire, 2011, p. 72).

Pode-se dizer que esse contexto condiciona diretamente a autonomia dos agentes escolares e, sobretudo, a participação democrática nas decisões pedagógicas que envolvem os pedagogos e os demais profissionais. É nesse caminho tortuoso em que a

educação brasileira se encontra, impulsionada por conquistas legais, mas, de certa forma, freada por teorias e práticas reprodutivistas, que o pedagogo deve, em resistência, possuir um papel determinante para articular um espaço para discussão e reflexão de teorias e práticas.

Nessas circunstâncias, concluímos que o pedagogo deve construir práticas dialógicas e instigadoras sobre os modelos impostos de educação, procurando redimensionar todo o entendimento sobre o fazer educativo, distanciando-se das metodologias apenas transmissoras e universalizantes, mas potencializado pelo fazer e pensar diversos. A ação pedagógica não deve permanecer

[...] reduzida a processos utilitários ou calculistas, a compactuar com práticas mercantis em relação ao próprio conhecimento. O pedagogo, sob um novo traço – não mais aquele do controle, mas do estímulo –, deve se configurar em uma atividade de extrema importância por levantar tais questões e refletir coletivamente sobre [...] em que educação acreditamos (Rangel e Freire, 2011, p. 81).

Nesse sentido, não devemos refletir sobre a nova escola seguindo um modelo fechado de política educacional, eficiente apenas para a gestão escolar, ou um projeto pedagógico que possa ser adotado por uma rede inteira de escolas. As especificidades institucionais precisam ser, antes de tudo, consideradas e valorizadas pelas instituições, visto que seus documentos (como a BNCC) ainda não promovem ou propõem mecanismos para dar suporte às flexibilidades ou às especificidades escolares que devem ser consideradas em qualquer tipo de direcionamento pedagógico.

### **7.2.2. A tendência do uso da taxonomia de competências nas avaliações somativas**

Na parte final de nossa síntese, demonstraremos, de acordo com o que foi observado nas escolas vivenciadas, como a avaliação tem se permanecido distante da aprendizagem, desmontando parte considerável do processo de ensino. Cena representativa desse desmonte são as centenas de horas gastas com orientações técnicas consistidas em balanços de desempenho em provas bimestrais, simulados e avaliações externas. Conforme observamos no quinto capítulo, boa parte do tempo do trabalho

coletivo promovido nas unidades escolares são gastos na realização desses balanços, anulando, assim, os espaços formativos.

Essa orientação técnica excessiva diagnosticada nas unidades é uma das consequências do pensar a avaliação apenas como um mecanismo de controle ou de monitoramento do desempenho escolar, pensamento esse capaz de redirecionar o uso de todas as ferramentas educacionais, das mais tradicionais às mais inovadoras, convergindo-as para os seus fins somativos e classificativos. Exemplo significativo disso é o trecho do Diário de Bordo que registra o momento em que uma das formadoras de área do Cefe, da rede municipal de ensino, para tentar explicar como eram organizadas as competências que fundamentavam às questões objetivas do SAEB, apresenta aos professores o quadro da Taxonomia de Bloom para indicar que cada questão proposta se encontrava inserida num processo de competências a serem progressivamente adquiridas:

Num momento específico da apresentação, para explicar os fundamentos das questões objetivas, a formadora expõe um modelo da taxonomia de Bloom como forma de organizar as matrizes curriculares que compõem o sistema avaliativo em questão. Nesse sentido, parece haver certa confusão no que remete à aplicação desse modelo taxonômico que é voltado para avaliações formativas e atividades mais construtivas, e não propriamente para avaliações somativas (Diário, p. 15).

A incongruência dessa explicação, especialmente pela ferramenta escolhida para explicar a presença da matriz nas bases das questões objetivas, revela como instrumentos criados para finalidades construtivas e reflexivas podem ser usados para fins completamente opostos, impossibilitando, assim, a promoção da aprendizagem. A Taxonomia de Bloom, por sua vez, “é um instrumento cuja finalidade principal é auxiliar a identificação e a declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo que engloba a aquisição de conhecimento, de competência e de atitudes, visando facilitar o planejamento do processo de ensino e aprendizagem” (Carmo e Belhot, 2010, p. 421).

Logo, trata-se a Taxonomia de Bloom de uma ferramenta para identificar a aquisição de conhecimento do aluno por meio do que ele desenvolve ou produz, e não pela quantidade de informações memorizadas, perspectiva passiva essa que marca até onde as questões objetivas podem avançar nos processos de avaliação. Cabe aqui

relembrar que, atualmente, há três principais tipos de avaliação praticados: a avaliação diagnóstica, a avaliação somativa e a avaliação formativa, sendo a Taxonomia de Bloom uma ferramenta de apoio para a promoção deste último tipo avaliativo, ajudando especificamente no planejamento, na organização e no controle dos objetivos de aprendizagem.

E, na educação, “decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas” (Carmo e Belhot, 2010, p. 421). Nesse sentido, a incongruência da formadora do Cefe me parece consistir no fato de que a questão objetiva, própria das avaliações somativas, não possui recursos para organizar e “oportunizar mudanças de pensamento e ação”, mas tende apenas a cobrar determinada informação de uma dada área disciplinar. Ademais, é preciso deixar claro que a Taxonomia de Bloom não consiste apenas na atribuição de valores aos resultados das práticas, mas consiste, principalmente, na realização de comentários construtivos, apontando como os alunos estão trabalhando os objetivos de aprendizagem.

Além disso, tendo os tipos avaliativos gerais em vista, a rede estadual de ensino organizou seu sistema de avaliação em três tipos de provas: a avaliação diagnóstica complementar (ADC), a avaliação da aprendizagem em processo (AAP) e a avaliação de desempenho educacional (ADE). Todavia, na prática, todas essas provas são construídas similarmente e possuem a mesma finalidade, que é assinalar as alternativas corretas das suas respectivas questões objetivas: “A avaliação chamada por ADC serve de preparação para a prova do SAEB, já a AAP é uma avaliação preparatória para o SARESP, ambas ocorrerão no final desse segundo semestre escolar” (Diário, 36).

Distante do horizonte de inteligibilidade desses testes, a Taxonomia de Bloom é utilizada para estruturar, organizar e planejar disciplinas, cursos ou módulos instrucionais, e não para inferir as habilidades que fundamentam as questões objetivas, como se tem feito nesses espaços de orientação técnica que se passam por espaços de formação. A formadora do Cefe, ao fazer essa forçosa associação, subverteu profundamente os princípios da ferramenta de Bloom que vão na contramão do uso da avaliação enquanto instrumento de controle e de poder do docente, para passar a ser entendida e adotada como um instrumento norteador de práticas educativas e de construção do conhecimento pelo estudante.



Luckesi (2014, p. 172) se apropria dessa diferença fundamental para reconhecer duas modalidades de avaliação: “a utilizada para avaliar um objeto já configurado e concluído e a utilizada para avaliar um objeto em construção. Respectivamente, temos, então, a avaliação de certificação e a avaliação de acompanhamento de uma ação”, que investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente, para, depois, certificar a qualidade do resultado de uma prova final, que “deverá ser positivo, pois foi para chegar a essa qualidade que a avaliação formativa foi utilizada no decorrer do processo” (Luckesi, 2014, p. 177).

Portanto, a Taxonomia de Bloom, que está a serviço da avaliação formativa (ou avaliação operacional para Luckesi), tem por base esse “projeto de ação” e configura-se como uma ferramenta para “investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e, conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados” (Luckesi, 2014, p. 175). Mas, na escola, infelizmente, a aplicabilidade dessa ferramenta para manejar as habilidades da matriz da BNCC está longe de ser corrigida, visto que os estudantes ainda são forçados a realizar exames somativos incessantemente, fato que não contribui efetivamente para a melhoria do desempenho escolar.

Esse emprego equivocado da matriz taxonômica de competências para monitorar o desempenho em avaliações somativas tem ocorrido também nas unidades da rede estadual de ensino, em que um Plano de Ação de Nivelamento (PAN) é bimestralmente realizado para direcionar as atividades de reforço com base nas ADC e AAP, identificando nesses testes as habilidades mais fragilizadas que fundamentam as questões objetivas com menores índices de acerto:

A P.C.2 explica aos professores que não puderam estar presentes na primeira semana de planejamento que o PAN (Plano de Ação de Nivelamento) é o novo documento criado pela SEE/SP que tem o objetivo de evidenciar as habilidades fragilizadas das últimas atividades e provas, no sentido de melhorar a integração entre os processos de avaliação e de aprendizagem de cada unidade escolar. Segundo a P.C.2, esse documento será anexado no mural de cada sala de aula e no mural da sala dos professores. Tal medida visa dar acesso fácil ao documento por parte de alunos e professores para que tomem consciência sobre os conteúdos mais defasados de cada turma e das habilidades que os alunos precisam aprender (Diário, p. 28).

Segundo a professora coordenadora dos anos finais do ensino fundamental da escola 2, com esse plano impresso e fixado em cada sala de aula, os estudantes podem se autoavaliar semanalmente, acompanhando o quadro taxonômico das competências defasadas. Porém, como o diagnóstico é feito com base somente em avaliações de tipo somativo, o PAN tende a ser um documento fragilizado em sua finalidade, visto que algumas questões objetivas até podem ser “eficazes para diagnosticar os níveis de conhecimento reais e potenciais dos estudantes, porém, jamais para classificá-los [com um peso maior de nota] no sistema de ensino” (Gama, 2009, p. 192).

Por fim, a teoria da avaliação fundada historicamente na finalidade do controle e do resultado final, já possui, hoje, possibilidades práticas bem diferentes ao atribuir ao sujeito uma situação de não passividade diante do mundo. Trata-se, sobretudo, da valorização de uma consciência coletiva que pode propiciar aos avaliadores a abertura às representações que os estudantes fazem do seu cotidiano, mesmo sabendo de nossas limitações perceptivas. As duas escolas, assim como as demais escolas das duas redes de ensino público aqui em questão, vão precisar mudar suas estratégias avaliativas caso queiram de fato utilizar a matriz da BNCC como base de seus processos de ensino, caso contrário, docentes e discentes continuarão sendo vítimas de um erro pedagógico cometido em prol da ânsia de produzir e registrar resultados a qualquer custo.

### **7.3. Em busca das práticas inovadoras e colaborativas dos pedagogos: o Guia do Pedagogo 2.0**

Falar da aprendizagem colaborativa neste momento nos leva a falar também de um enfoque inovador na educação, e faz com que se reconsidere muitos dos aspectos da prática dos pedagogos anteriormente citados, pois tanto a proposta de utilização pedagógica das TIC quanto a proposta da avaliação formativa nasce da mudança do papel da escola junto à sociedade. Para isso, é preciso organizar novas experiências educacionais em que as tecnologias e as avaliações possam ser usadas em processos colaborativos de aprendizagem, em que se valoriza o diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensino.

Sendo assim, como deixamos claro anteriormente, a face mais evidente da inovação não é somente a utilização de novas tecnologias, mas, principalmente, o desenvolvimento de uma postura coletiva que envolve os modos de ser, agir e pensar

em grupo. Contudo, como também foi esclarecido em capítulos anteriores, nem sempre decisões coletivas promovem um espaço colaborativo. Na maioria das vezes, o trabalho em grupo torna-se apenas uma distribuição de tarefas fragmentadas entre os colegas de profissão, cabendo a cada um fazer apenas sua parte.

É importante ressaltar que o colaborativo começa a existir quando cada sujeito percebe que tem um papel a desempenhar ou uma história a narrar, mas esse papel precisa ser inserido num vasto grupo de atores. E o pedagogo precisa dar sentido a esses conhecimentos narrados por outrem, além de sempre problematizar suas próprias práticas escolares, ajudando, assim, cada professor a pensar para além do que é posto nas informações técnicas que geralmente chegam das secretarias de educação. Desse modo, é participando, colaborando, reconhecendo e sendo reconhecido pelos seus pares, que o pedagogo poderá desenvolver suas melhores potencialidades profissionais.

Todavia, como já assinalado, pudemos observar mais concretamente durante o período exploratório da pesquisa que as instituições escolares têm se deparado com uma situação paradoxal: “pressões crescentes por mudança e inovação são esperadas dos pedagogos e dos professores e, ao mesmo tempo, muitas dessas instituições continuam centradas em regulamentos e prescrições que impedem de ser explorados novos modos de pensar a formação e o desenvolvimento profissional” (Passos, André, 2016, p.15). Essa realidade, que se desdobra do excesso de decisões centralizadas das secretarias e diretorias de educação até a escassez dos espaços formativos, vem afetando diretamente o trabalho dos pedagogos e dos professores e põe em questão a forma como esses profissionais se interagem na escola ou a ela resistem.

A colaboração ou trabalho colaborativo, nesse contexto, surge como um caminho ou resposta para alterar toda uma cultura educacional individualista na direção de compromissos coletivos com a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a interação entre os profissionais da escola são destacadas por Forte e Flores (2009, p. 768) como aspectos essenciais que consistem em “[...] diferentes formas de trabalho e de relacionamento entre os membros de um determinado grupo ou equipe”.

No entanto, as mesmas autoras alertam sobre os riscos de se confundir a colaboratividade com a cooperação que, por sua vez, pressupõe a realização de diversas atividades coletivas sem objetivos e interesses partilhados. Do mesmo modo, Fullan & Hargreaves (2001) evidenciam que a cooperação entre pedagogos e professores não pode ser prontamente identificada como prática colaborativa, mas a cooperação pode

estimular a colaboração, sendo um passo a mais em direção ao trabalho conjunto que implica reflexão e responsabilidade compartilhada.

Nesse sentido, levantamos o seguinte questionamento: não estariam as reuniões de CPC (Conselho Participativo de Classe) entre pedagogos e professores das escolas vivenciadas num nível de relação ainda cooperativo? A resposta nos parece positiva, visto que as relações registradas nas Cinco Entrevistas e no Diário de Bordo mostram que as trocas ocorrem somente ao nível do repasse de informações e não no estudo e na construção colaborativa dos processos de ensino.

Na senda desses conceitos apresentados, Mizukami (2003, p. 127), por sua vez, concebe a colaboração como “diálogo, implicando professores e pesquisadores engajados na comunicação e na troca de saberes profissionais”, destacando como central a questão da negociação de significados com base no diálogo sobre experiências profissionais e o conhecimento gerado nesse processo compartilhado. No entanto, precisamos nos atentar ao fato de que a palavra colaboração passou a ser empregada e adotada por meios e setores diversos de forma bastante simplória, longe do uso que estamos a empregar aqui. Portanto, o uso desse termo na área educacional merece muito mais atenção.

Defende-se nesta pesquisa, portanto, que a gestão dos pedagogos sobre os espaços e ferramentas de formação deve ser de cunho participativo e que o pedagogo deve escolher uma ou mais metodologias que propiciem a abertura de espaço e o uso construtivo das TIC para reposicionar os agentes escolares como autores do seu próprio processo formativo. Em modelos tradicionais de elaboração de planos de formação que se dizem inovadores, pedagogos ainda privilegiam a criação não participativa de listas de temas a serem desenvolvidos com os professores, sem abdicar do uso de ferramentas manuais em apoio a apresentações unilaterais. Foi assim que se sucedeu nos poucos espaços formativos presenciados ao longo do período exploratório desta pesquisa.

Ou seja, o protagonismo do docente não se sobressai com o uso das TIC e nem mesmo se destaca nas reuniões formativas, pois não é dada a participação aos professores na escolha dos temas ou mesmo da metodologia de trabalho e de estudo a ser utilizada. Tal cenário, por exemplo, surge com frequência nos espaços formativos da escola 2, em que as professoras coordenadoras já trazem uma lista pronta de textos e exercícios para realizarem com os professores, cujo conteúdo é baseado apenas nos dados de desempenho dos alunos nas últimas provas internas e externas: “[...], em

momentos de estudo da ATPC, eu preciso parar esse momento para promover uma correção coletiva dos testes, ou uma discussão sobre questões técnicas. Tudo isso está acontecendo de forma muito rápida e excessiva, [...]” (Entrevistas, p. 19).

Além disso, no excerto da entrevista seguinte, observaremos que a professora coordenadora dos anos finais do ensino fundamental dessa mesma escola revela que seria bem melhor se uma proposta formativa já viesse pronta das diretorias e secretarias da educação, indo na contramão de um espaço de formação mais colaborativo: “Uma coisa que eu sinto muito, e, inclusive, eu já conversei isso com a minha PCNP e tive oportunidade de falar também com a supervisora, é que eu concordo que a ATPC e suas formações não podem ser uma coisa engessada, mas penso que essas formações já deveriam vir prontas ou sugeridas pela Secretaria Estadual de Educação” (Entrevistas, p. 34).

O que se propõe aqui é a ruptura de um modelo tradicional de gestão pedagógica, em que a atuação do pedagogo deixe de ser solitária e passe a ser exercida em parceria com o corpo docente em formação. Desse modo, propõe-se aqui a criação de um coletivo participativo e, para que essa meta seja realizável, fazemos as sugestões procedimentais de Santos e Placco as nossas: para que esse espaço coletivo seja efetivo deve haver “(a) a definição de procedimentos metodológicos favoráveis à participação, para os encontros de formação; (b) o planejamento das pautas, buscando garantir bons registros, retomadas constantes e avaliação do processo; (c) que essas pautas de formação partam dos interesses e demandas dos professores e dos problemas vividos em suas salas de aula” (Santos, Placco, 2016, p. 86).

Tais sugestões nos remetem a questões sobre o tipo de participação que se deseja para o professor relativamente ao uso das TIC, à construção dos processos de ensino e ao plano de formação oferecido pelo pedagogo. Em busca de respostas ou de sugestões a essas questões que convergem no tema da participação, adotamos como premissa conceitual a tipologia de Beuret (2006), em que o autor diferencia a participação em níveis de relações verticais e horizontais entre um grupo de profissionais.

Tabela 21 – Taxonomia da participação em espaços de formação com base na tipologia de Beuret (2006)

	<b>Divulgação</b>	<b>Informação</b>	<b>Consulta</b>
<b>1</b>	Há adesão a uma mensagem estabelecida	Participação também	A opinião dos

<b>Níveis de participações verticais</b>	pelo pedagogo, que define pautas formativas em seu plano sem dar participação ao docente	unilateral, porém se oferece ao grupo mais dados, que acabam por permitir a construção de opinião.	participantes é indagada, mas não há garantia de que constará da tomada de decisão, ou seja, da pauta formativa.
<b>2</b> <b>Níveis de participações horizontais</b>	<b>Diálogo</b>  Não há uma finalidade precisa, mas já há condições de conhecer e compreender os interesses do grupo	<b>Concertação</b>  As decisões são ajustadas aos interesses individuais dos participantes, mas não são elas o centro. A participação e as regras do jogo são construídas voluntariamente.	<b>Negociação</b>  Busca-se uma solução mútua aceitável, um acordo na tomada de decisões que, nesse caso, é o centro do processo. Explora uma ou mais divergências.

Os níveis de participação estabelecidos por Beuret (2006) permitem que analisemos as posturas dos pedagogos e professores durante os trabalhos coletivos promovidos nas unidades escolares vivenciadas, percebendo se as ações são “dirigé” (com base nas relações verticais) ou de “médiation” (com base nas relações horizontais), sendo predominante nessas escolas participantes o primeiro tipo de ação.

Em verdade, considerando essa tipologia de Beuret para os níveis de participação, compreendemos que as duas escolas em questão se encontram no nível 1 (relação vertical), especificamente na intermediação entre a informação e a fase de consulta, visto que até há certa disposição altruísta dos pedagogos para ouvir (5.5%) os professores, conforme pode ser observado nos resultados quantitativos do plano de análise (Apêndice C), mas esse ouvir não é convertido em participações horizontais (no sentido empregado por Beuret) ou práticas colaborativas (no sentido empregado por Mizukami e Placco).

As fases da informação e da consulta do nível vertical de participação perfazem tipos de interação unilaterais, mesmo que na fase de consulta já haja certa reciprocidade, pois essa recíproca ainda não se converte propriamente em participação horizontal. Nas relações verticais que foram diagnosticadas durante o trabalho de campo, observamos que os pedagogos adotavam mais uma postura diretiva e unilateral, algo que pode ser observável em qualquer um dos HTC, cuja maior parte do tempo é voltada para a orientação técnica, de modo a seguir as pautas emitidas pelas secretarias de educação, sem a participação efetiva de pedagogos e professores.

As relações horizontais, praticamente ausentes dos registros, retratam processos formativos mais centrados na participação, pois se fundam no estabelecimento de relações profissionais, o que faria com que os coletivos de professores fossem protagonistas de todo o processo de formação e de ensino das unidades escolares. Em resumo, a metodologia inovadora a ser seguida nos encontros de formação e na organização dos demais espaços coletivos de trabalho pedagógico, seja ou não constituída por ferramentas digitais de última geração, deve requerer atenção especial dos pedagogos para enxergar a realidade escolar que cerca a unidade e priorizar as necessidades do seu corpo docente.

Propõe-se aqui aos pedagogos, como produto desta síntese final, a sugestão de itinerários formativos e técnicos mais dinâmicos, tendo em vista uma coordenação, uma supervisão e uma formação mais participativa entre os agentes educacionais das unidades escolares, evidenciando, assim, metodologias, procedimentos e ferramentas mais adequadas a esse propósito.

Tentamos, no decorrer desta pesquisa, contribuir minimamente com informações e reflexões diversas sobre a atuação dos pedagogos nas escolas e suas potenciais ferramentas digitais de trabalho. Inicialmente, perpassamos por informações históricas resumidas, porém determinantes para a compressão básica dos diferentes contextos em que o cargo de pedagogo foi sendo desenhado, sensibilizando o leitor para as permanências e rupturas do papel do pedagogo dentro das instituições ao longo da história da educação no Brasil.

Além disso, em resposta aos resultados apresentados e analisados nos últimos dois capítulos, a presente investigação propõe sintetizar um olhar mais reflexivo sobre o contexto escolar atual com o qual o pedagogo se depara, levando em consideração o presente momento em que, no Brasil, obrigatoriamente, todas as escolas de rede pública do país estão tendo que se readequar à nova matriz nacional de competências e habilidades: a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). De acordo com os resultados apresentados e analisados nos últimos dois capítulos, concluímos que o direcionamento pedagógico que este documento está suscitando em diversas secretarias de educação e unidades escolares é preocupante, visto que a matriz foi implementada no interior de uma velha estrutura escolar construída para receber uma educação bancária fomentada desde décadas atrás, limitada ainda aos regimes resultadistas das avaliações finais (somativa).

De modo a refletir sobre esse cenário, esta dissertação de mestrado tentou propor critérios e estratégias básicas para que toda essa situação escolar limítrofe em que, muitas vezes, se encontra o pedagogo seja revertida em problemas de investigação e planos de ação explorados junto aos professores e a outros agentes educacionais. Logo, todas as ações exploratórias e todas as ferramentas digitais brevemente apresentadas e sugeridas aqui partiram, sobretudo, da problematização dos sentidos empregados pelos próprios participantes deste estudo, que atribuíram significados diversos às práticas do pedagogo, muitas vezes sem focar em nenhuma das diferentes especialidades que devem ser desenvolvidas por este profissional para que haja a criação e a manutenção de um bom nível da prática escolar.

Por fim, acreditamos que a investigação pôde oferecer um humilde, porém consistente contributo para uma compreensão introdutória da história e dos desafios atuais implicados no trabalho do pedagogo, relativamente à coordenação, à supervisão e, principalmente, à orientação pedagógicas envolvidas no processo de formação e de ensino e aprendizagem oferecido pelas instituições educacionais. Portanto, esperamos com este trabalho poder motivar muitos pedagogos a se voltarem para momentos de estudo e de atualização para promoverem planos de ação mais efetivamente voltados à aprendizagem, tomando por base novas ferramentas e novas práticas para o desenvolvimento de seu ofício.

#### **7.4. Limites de estudo e orientações para investigações futuras**

Almejando estudos futuros que continuem a pesquisa realizada, apresentamos neste último tópico, algumas breves notas sobre as limitações da presente investigação, tanto relativas aos participantes quanto às tecnologias de gestão pedagógica. Inicialmente, evidenciaremos as limitações decorrentes do baixo número de escolas participantes do estudo, mesmo adotando uma abordagem qualitativa, em que a quantidade das amostras influencia menos do que o grau de relacionamento com elas.

Uma segunda limitação à questão da amostra não relacionada à quantidade de escolas participantes é o tipo escolar vivenciado, visto que as duas escolas participantes são unidades regulares e não integrais. Nas escolas integrais, o corpo de pedagogos é configurado de forma diferente, bem como a planificação e execução dos trabalhos coletivos. Seria enriquecedor, para a continuidade desta investigação, realizar um



acompanhamento do trabalho dos pedagogos das instituições de tempo integral, para saber como funcionam os processos de trabalho desses profissionais. Haveria, ainda, o interesse de alargar esse estudo sobre o papel dos pedagogos e suas ferramentas para as escolas da rede federal e da rede particular de ensino, que também possuem suas peculiaridades.

Outra restrição da presente pesquisa foi em relação ao curto período de acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos no Cefe, da rede municipal de ensino, mesmo que as horas de observação efetuadas tenham sido suficientes para tecer uma mínima compreensão de como é desenvolvido o trabalho dos pedagogos que atuam nesse espaço. Já os pedagogos externos da rede estadual de educação, que atuam pela Diretoria de Ensino da cidade, não foram incluídos nessa pesquisa. Seria bastante produtivo a esse estudo compreender melhor a atuação desses e de outros pedagogos externos que apoiam as unidades escolares, principalmente para saber até que ponto suas práticas são organizadas por um modo não colaborativo de exercer as suas funções.

Outra falta sentida ao longo da pesquisa foi um tempo maior de acesso aos sistemas de gestão, em especial a SED, que amparam as escolas das duas redes de ensino público consideradas nesta pesquisa. Um acesso mais prolongado nos daria oportunidade de explorar melhor as potencialidades dessas ferramentas, que por enquanto têm sido utilizadas somente para fins funcionais. Além disso, seria de grande valia acompanhar os cursos de formação de professores no ambiente virtual da EFAP dessa mesma rede de ensino, que oferece cursos programados e executados pelos pedagogos da sede da SEE/SP.

É preciso salientar, também, os limites no recorte temporal do próprio trabalho de campo como um todo, que foi de um bimestre, sendo que teria sido mais produtivo a essa pesquisa a realização de um acompanhamento durante todo semestre escolar para termos uma visão mais ampla sobre os processos educacionais mediados pelos pedagogos. Também seria interessante à pesquisa realizar um trabalho de acompanhamento da atuação dos pedagogos num ano que não seja de aplicação das provas externas, como o SAEB e o SARESP, para sabermos se o nível excessivamente técnico dos espaços de formação permanece.

Com um tempo mais alargado, poderíamos ainda incluir mais ricamente o ponto de vista dos professores sobre o papel dos pedagogos nas escolas, incluindo esses agentes nos registros de entrevistas. Sem dúvida um realce maior do olhar do professor

sobre os exercícios do pedagogo, poderá nos fornecer ainda mais subsídios sobre os desafios da construção e da realização da prática formativa, que é uma das maiores responsabilidades desses profissionais.

Por fim, ainda é preciso ressaltar sobre os efeitos que a presença do gravador implica nas respostas dos participantes das entrevistas, principalmente nas questões relativas ao bom funcionamento das instituições em que atuam. Porém, nesse ponto, a análise qualitativa de dados nos permitiu trabalhar com base não só nas revelações e nas observações dos eventos ocorridos, mas também com base nas irregularidades, nas contradições dos dados e nos silêncios dos entrevistados.

Foi considerando os principais resultados do presente estudo que procuramos, neste último ponto, apresentar sucintamente um conjunto de linhas de investigação futuras que são primordiais para a continuação dessa dissertação de mestrado, tendo como propósito central contribuir mais para a produção de conhecimento científico nesta área de investigação.

## **8. Referências**

---

## 8. Referências

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa. Ed. Universidade Aberta.
- Almeida, M. E. B. De & Rubim, L. (2007). O papel do gestor no processo de incorporação das TIC na escola. Em: *Anais do XXIII Simpósio Brasileiro e V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre. Pp. 1-16.
- Alves, L. & Brito, M. (1998). Ambiente Moodle como apoio ao ensino presencial. Em: *Actas do 12º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância: Sociedade Tecnológica - de Prometeu a Fausto*. Rio de Janeiro-RJ. Pp. 37-47.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa. Edições 70.
- Bello, I. M. & Penna, M. G. O. (2017). O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. *Educar em Revista*, n. 1: pp. 69-86.
- Beuret, J. E. (2006). *La conduite de la concertation: pour la gestion de l'environnement et le partage des ressources*. Paris. L'Harmattan.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política*, v. 2, n. 1: pp. 68-80.
- Bruno, E. B. G. (2003). Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. Em: Placco, V. M. N. S. & Almeida, L. R. (eds.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo. Loyola. Pp.71-82.
- Brzezinski, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 5<sup>a</sup> ed. Campinas, SP. Papirus.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York. Harper & Row.
- Carmo, A. P. & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom - revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, v. 17, n. 2: pp. 421-431.
- Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. (2014). Aprovada pela deliberação n.º 453/2016 de 15 de março do conselho científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.

- Cavalcante, K. S., Oliveira, L. R. P., Oliveira, I. S. M. & Sousa, M. S. (2016). Análise de Softwares de Gestão Escolar *Open Source* para uma Escola Privada do Ensino Básico. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, v. 12: pp. 157-166.
- Costa, A. M. N. (*et al.*) (2009). Uso de Entrevistas *On-Line* no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 1: pp. 36-43.
- Costa, F. A. (2018). Dos fundamentos teóricos à concretização da análise. Conceitos. *Metodologia de Investigação II – Análise de conteúdo*. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação*, v. 12, n. 1: pp. 5-15.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.<sup>a</sup> ed.. Porto Alegre. Artmed.
- D’Espíndula, T. S. & França, B. H. S. (2016). Aspectos éticos e bioéticos na entrevista em pesquisa: impacto na subjetividade. *Rev. bioét.*, v. 24, n. 3: pp. 495-502.
- De Toni, M. S. (2013). O papel do coordenador pedagógico e o uso das tecnologias no planejamento dos professores da REME. *Diálogos Educacionais*, v. 4, n. 2: pp. 50-69.
- Detry, B. & Lopo, T. P. (1991). Análise de conteúdo: a construção de dicionários. *Inovação*, v. 4, n. 2-3: pp. 9-32.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em: Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (eds.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto. Porto Editora. Pp. 105-126.
- Felden, E. de L. (*et al.*) (2013). O pedagogo no contexto contemporâneo: desafios e responsabilidades. *Vivências*, v. 9, n. 17: pp. 68-82.
- Fernandez, F. E. (2003). *Sobre a coordenação pedagógica: por uma perspectiva docente*. São Paulo. Intersubjetiva.
- Ferreira, L. M. F. (2017). As tecnologias de informação e comunicação nos processos de trabalho da escola: gestão, estruturas intermédias e professores. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 229 pp.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis. Vozes.
- Forte, A. & Flores, M. A. (2009). A aprendizagem em colaboração: um projeto numa EB2,3. Em: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia*, Braga, Universidade do Minho. Pp. 766-784.

Francisco, D. J. (s/d). TIC: a prática pedagógica e a inclusão digital do professor. Em: *Anais do V EPEAL (Pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social)*. Alagoas-SE, Uneal. Pp. 1-15.

Fullan, N. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto. Porto Editora.

Fusari, J. C. (2003). Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. Em: Bruno, E. B. G. (et. al.). (eds.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo. Edições Loyola.

Gama, Z. (2009). Avaliação educacional: para além da unilateralidade objetivista/subjetivista. *Est. Aval. Educ.*, v. 20, n. 43: pp. 187-200.

Gomes, M. A. V. (2017). Mediação do coordenador pedagógico na formação continuada: foco nas tecnologias de linguagens audiovisuais. *Saberes Docentes em Ação*, v. 3, n. 1: pp. 151-164.

Imbernón., F. (2011). Entrevista. Caminhos para melhorar a formação continuada de professores. Acessado em 12/12/2016 no endereço: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/francisco-imbernnon-fala-caminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml>.

Kenski, V. (2008). Novos processos de interação e comunicação no ensino mediadas pela tecnologia. *Cadernos de pedagogia universitária*, n. 7: pp. 7-22.

Kenski, V. (2005). Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: Relatório de Pesquisa. Em: *Anais do 12º Congresso ABED*. Florianópolis, UFSC. Pp. 71-80

Koyré, A. (1988). *Introdução à leitura de Platão*. Trad. Helder Godinho. Lisboa. Editorial Presença.

Leme, E. S. & Silva, Jacqueline L. (2014). Supervisão e orientação educacional: entre a teoria e a prática. Em: Silva, J. L. (ed.). *Orientação e supervisão educacional: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro. Walk. Pp. 15-38.

Leme, R. B. (2018). Formação de professores na ditadura militar. Em: *Anais das Reuniões Regionais da ANPEd*. Cáceres, UFMT. Pp. 1-8.

Lévy, P. (2004). *As tecnologias da inteligência*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34.

Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia. Editora Alternativa.

Libâneo, J. C. & Pimenta, S. G. (1999). Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, n. 68: pp. 239-277.

Lima C. (2017). Uso das TDIC na gestão escolar: o caso do sistema SisLAME. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. extra, n. 13: pp. 1-4.

Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. I: pp. 7-29.

Lima, M. A. P. & Santos, D. G. & Silva, T. A. (2012). O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade: desafios e realidades. Em: *Anais do IV EPEPE*, Recife, UFPE. Pp. 1-12.

Luckesi, C. C. (2014). *Avaliação da aprendizagem – componente do ato pedagógico*. São Paulo. Cortez.

Matos, J. F. (2014). *Princípios orientadores para o desenho de Cenários de Aprendizagem* [Online].

Meira, M. V. F. (2017). *A Burocracia Electrónica: Um Estudo sobre as Plataformas Electrónicas na Administração Escolar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade em Organização e Administração Escola do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. 660 pp.

Mintzberg, H. (1995). *Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações*. Trad. Cyro Bernardes. São Paulo. Atlas.

Mizukami, M. G. N. (2003). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos. EdUFSCar.

Moran, J. M. (2011). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas. Papirus.

Nery, J. (2013). Coordenadores Pedagógicos: Formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola? *Cadernos de Educação*, v. 12, n. 24: pp. 25-54.

Oliveira, J. & Guimarães, M. C. M. (2013). O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. *Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues*, v. I: pp. 95-103.

Oliveira, R. G. (2016). *O papel do coordenador pedagógico na mediação das novas tecnologias na prática pedagógica*. Monografia do Programa de Pós Graduação em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA. 47 pp.

Paiva, A. (et al.) (2011). *A entrevista on-line*. Acessado em 26/03/2019 no endereço <https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/mod/resource/view.php?id=45341>

Pascoal, M. (et al.) (2008). O orientador educacional no Brasil. *Educação em Revista*, v. 47: pp. 101-120.

Passos, L. F. & André, M. D. A (2016). O trabalho colaborativo, um campo de estudo. Em: Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (eds.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo. Edições Loyola. Pp. 9-24.

Piedade, J. (2017). *Os diretores escolares e a integração das tecnologias nas escolas: análise da proficiência, utilização das tecnologias e relação com as práticas dos professores*. Tese de Doutorado em Educação na especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. 301 pp.

Piedade, J. & Pedro, N. (2014). Tecnologias digitais na gestão escolar: Práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2: pp. 109-133.

Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R. & Souza, V. L. T. (2011). O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, v. 1, n. 2: pp. 227-287.

Placco, V. M. N. S. (2010). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. Em: Placco, V. M. N. S. & Almeida, L. R. (eds.). *O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo. Loyola. Pp. 47-60.

Popper, K. R. (2014). *O mundo de Parmênides: ensaios sobre o iluminismo pré-socrático*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo. Editora Unesp.

Rangel, M. (2007). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. Em: Ferreira, N. S. C. (ed.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 6ª ed. São Paulo. Cortez. Pp. 69-96.

Rangel, M. & Freire, W. (2011). *Supervisão escolar: avanços de conceitos*. Rio de Janeiro. Wak Editora.

*Ratio Studiorum* (1635). Trad. Gustavo Amigó. Antuérpia, Institutio *Studiorum Societatis Jesu*. Acedido em 27/12/2018 em <http://purl.pt/index/geral/PT/index.html>.

Ricardo, L. (et al.) (2012). Supervisão Pedagógica: teoria e prática. Em: Cadima, R. (et al.) (ed.). *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro Atas*. Leiria, ESECS – IPL. Pp. 101-108.

Rigueto, R. L. (2016). *O trabalho do professor coordenador na escola pública paulista – a formação de uma identidade*. Dissertação de mestrado da Faculdade de Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 136 pp.

Rodrigues, P. (1992). A Avaliação Curricular. Em: Estrela, A. & Nóvoa, A. (eds.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto. Porto Editora.

Santos, A. & Placco, V. M. N. S. (2016). O itinerário metodológico para uma proposta de formação participativa. Em: Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (eds.). *O*



*coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo. Edições Loyola. Pp. 85-98.

Santos, J. R. L. (2018). *As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças*. Doutoramento em Educação Especialidade de Liderança Educacional da Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa. 356 pp.

Saviani, D. (2007). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. Em: Ferreira, N. S. C. (ed.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 6ª ed. São Paulo. Cortez. Pp. 13-38.

Saviani, N. (1981). *Função técnica e função política do supervisor em educação*. Dissertação de Mestrado do Departamento de Educação da PUC-SP, São Paulo.

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2010). *SIGA-EPCT. Processo de Implantação, Concepção, Diretrizes, Cronograma e Instrumento de Avaliação*. Brasília: CONIF.

Silva, A. R. (2014). O formador de professores e a sua formação: emergências na atuação em políticas de incentivo à docência. Em: Farias, I. M. S. (et al.) (ed.). *Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*, v. 2. Fortaleza. EdUECE. Pp. 1-12.

Silva, D. P. (et al.) (2016). Coordenador pedagógico e o apoio ao desenvolvimento da prática docente. Em: *Anais do IX Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife. UFPE. Pp. 1-11.

Szabo, K. (2013). Atuação do coordenador pedagógico: formação de professores, narrativas digitais, tecnologia e currículo. Em: *Anais do XI Encontro entre Pesquisadores em Educação*. São Paulo, PUCSP. Pp. 1-11.

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação*. 4ª ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em: Silva, A. S. & Pinto, J. M. (eds.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 7.ª ed. Porto. Edições Afrontamento. Pp.101-128.

Vasconcellos, C. (2002). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo. Libertad.

Zetner, C. (2019). Como planejar as formações de HTPC. *Gestão Escolar* (23 de Abril). Acessado em 20/09/2019 no endereço <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2158/como-planejar-as-formacoes-de-htpc>.

## 8.1. Referências legislativas

Decreto Lei nº 477 de 26 de Fevereiro de 1969. Brasília, DF. Acedido em 29/12/2018 em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Lei Complementar nº 114 de 13 de Novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa de São Paulo. São Paulo-SP. Acessado em 16/12/2018 no endereço: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar-114-13.11.1974.html>.

Lei nº 14.660 de 26 de Dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229/1992, nº 11.434/1993 e legislação subsequente. Reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434/1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. Prefeitura de São Paulo, São Paulo, SP.

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF.

Plano Municipal de Educação [2015-2025] (2015). *Boletim do Município*, nº 2280. Secretaria Municipal de Educação, São José dos Campos-SP.

Resolução SE nº 88 de 19/12/2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, SP. Acedido em 22/12/2018 em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88\\_07.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM).

Resolução SE nº 35 de 07/04/2000. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, SP. Acedido em 22/12/2018 em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/35\\_2000.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/35_2000.htm).

Resolução SE nº 76 de 13/06/1997. Dispõe sobre a continuidade do processo de escolha para designação de professor para o exercício da função de Coordenação Pedagógica, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. São Paulo, SP. Acedido em 18/12/2018 em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/76\\_1997.htm?Time=8/29/2009%209:55:08%20AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/76_1997.htm?Time=8/29/2009%209:55:08%20AM).

## **9. Lista de anexos**

---

## **9. Lista de anexos**

Os anexos encontram-se disponíveis na *pen-drive*

**Anexo A** – Carta de autorização da SEC

**Anexo B** – Termos de consentimento, anonimato e confidencialidade

**Anexo C** – Ficha de autoavaliação da escola 1

**Anexo D** – Protocolo de acompanhamento de aula da escola 2

## **10. Lista de apêndices**

---

## **10. Lista de apêndices**

Os apêndices encontram-se disponíveis na *pen-drive*

**Apêndice A** – *Flyer* da investigação

**Apêndice B** – Plano de análise

**Apêndice C** – Plano de análise com resultados quantitativos

**Apêndice D** – Protocolos de entrevista

**Apêndice E** – Cinco entrevistas com pedagogos

**Apêndice F** – Diário de bordo